

Universidad de la República  
Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines  
Ing. Federico E. Capurro

**Ideología e Información:**  
**Reflexiones acerca de las Políticas de Información en Educación**  
**Primaria en Uruguay.**

Fernando Montenegro  
Carlos Repetto

Proyecto presentado para optar al título de  
Licenciado en Bibliotecología

Docentes guía: Prof. Ana Pioli.  
Prof. José Fernández.

Montevideo  
2006

*“El gran desafío de hoy en día es la construcción de la esperanza, no como ideal abstracto, sino como alternativa, donde los sectores populares sean real y efectivamente protagonistas.”*

*Rebellato, 2000, p. 73*

*“Pues la información -ese bien de consumo tan valorado que mueve los engranajes de la post-moderna ‘Sociedad del Conocimiento’- es herencia y producto cultural humano, perteneciente a toda la especie, y debería ser de libre disfrute. Mediante su empleo equilibrado, igualitario y solidario, los grupos humanos pueden elegir, y tal elección puede permitirles bienestar, desarrollo, educación, pensamiento independiente y opinión crítica. Algo peligroso para los sistemas hegemónicos, que verían peligrar su poder y su influencia.”*

*Civallero, 2004.*

Los autores agradecen a familia y amigos por el apoyo brindado durante todo este tiempo.

Queremos agradecer muy especialmente a Ana y José por la permanente confianza depositada en nosotros.

Por último, queremos agradecer la gentileza de Alción Cheroni de haber leído nuestro trabajo y hoy formar parte de este tribunal.

## TABLA DE CONTENIDOS

<b>Agradecimientos.....</b>	<b>7</b>
<b>Siglas.....</b>	<b>8</b>
<b>Resumen.....</b>	<b>11</b>
<b>1. Introducción.....</b>	<b>12</b>
<b>2. Objetivos.....</b>	<b>17</b>
3.1 Objetivos generales.....	17
3.2 Objetivos específicos.....	17
<b>3. Diálogo con la teoría: un desafío crítico .....</b>	<b>18</b>
3.1. Consideraciones generales.....	18
3.1.1. <i>El paradigma tecnológico.....</i>	<i>28</i>
3.1.2. <i>La internacionalización del capital.....</i>	<i>33</i>
3.1.3. <i>El proyecto neoliberal.....</i>	<i>41</i>
3.1.4. <i>El informacionalismo y la nueva estructura social.....</i>	<i>44</i>
3.1.5. <i>La realidad latinoamericana.....</i>	<i>47</i>
3.2. Reproducción del orden social.....	51
3.2.1. <i>Noción de ideología.....</i>	<i>51</i>
3.2.2. <i>Ideología y marxismo.....</i>	<i>55</i>
3.2.3. <i>Althusser: el Estado y sus aparatos.....</i>	<i>61</i>
3.3. Ideología, información y poder.....	66
3.3.1. <i>La nueva división social y técnica del trabajo y la creciente</i> <i>importancia de la información.....</i>	<i>66</i>
3.3.2. <i>La relación información-poder.....</i>	<i>70</i>
3.3.3. <i>La información como componente estratégico de los</i> <i>Aparatos Ideológicos de Estado.....</i>	<i>76</i>
3.3.4. <i>El mito de la profesión neutra.....</i>	<i>85</i>
3.4. La alternativa dialéctica.....	94
3.4.1. <i>La crisis de paradigma en las ciencias sociales.....</i>	<i>94</i>

3.4.2. <i>La educación en Marx y Engels</i> .....	106
3.4.3. <i>La Educación Liberadora de Paulo Freire</i> .....	120
3.5. El Estado y las Políticas Públicas.....	134
3.5.1 <i>Las Políticas Sociales</i> .....	134
3.5.2 <i>Las Políticas Sociales desde el marxismo</i> .....	144
3.5.3 <i>Las Políticas de Información</i> .....	149
3.5.4 <i>Las Políticas Educativas</i> .....	187
3.5.4.1 <i>La “Sociedad de la Información”: el nuevo discurso burgués</i> .....	208
3.5.4.2 <i>La alfabetización informacional: una visión humanizante</i> .....	239
<b>4. Conclusiones</b> .....	<b>274</b>
4.1. Pensando acerca de una alfabetización informacional humanizante.....	274
<b>4. Referencias bibliográficas</b> .....	<b>281</b>
<b>5. Bibliografía</b> .....	<b>315</b>
<b>6. Glosario</b> .....	<b>327</b>
<b>7. Anexo</b> .....	<b>334</b>

## ÍNDICE DE CUADROS, GRÁFICOS Y FIGURAS.

### CUADROS.

**Cuadro 1.** América Latina. Personas de 15 a 19 años sin educación primaria completa, por quintiles de ingreso..... **224**

**Cuadro 2.** Educación a nivel global. .... **228**

**Cuadro 3.** América Latina. Evolución de la deuda pública (Proporción del PBI y al 31 de diciembre de cada año)..... **230**

**Cuadro 4.** América Latina. Tasas de desempleo según sexo y edad, en zonas urbanas, década de 1990, 17 países. .... **232**

**Cuadro 5.** Comparación de las diferentes concepciones de Alfabetización Informacional. .... **254**

**Cuadro 6.** Cuadro comparativo del número de sitios sobre Alfabetización Informacional en los países Latinoamericanos..... **257**

### GRÁFICOS

**Gráfico 1.** Uruguay. Estimación del porcentaje de población de 3 a 25 años de edad que asiste a la educación por grupo de hogares ordenados por quintos de ingreso per cápita según grupo de edades. Año 2005..... **197**

**Gráfico 2.** Uruguay. Estimación del porcentaje de población de 15 o más años de edad sin instrucción o estudios de educación formal hasta primaria según departamentos... .... **201**

<b>Gráfico 3.</b> Uruguay. Estimación del porcentaje de población de 3 a 25 años de edad que asiste a la educación según edades simples. Año 2005. ....	<b>202</b>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

## **FIGURAS**

<b>Figura 1.</b> Historia institucional del capitalismo. ....	<b>34</b>
---------------------------------------------------------------	-----------

<b>Figura 2.</b> Propositiones paradigmáticas de Burrell & Morgan, modificado por Mercer. ....	<b>100</b>
------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

## **SIGLAS**

AI: Alfabetización Informacional  
AIE: Aparato Ideológico de Estado  
ALA: Asociación de Bibliotecas de Estados Unidos  
ANEP: Administración Nacional de Educación Pública  
ANTEL: Administración Nacional de Telecomunicaciones  
ARE: Aparato Represivo de Estado  
BM: Banco Mundial  
BCDI: Ciencias Bibliotecológicas, Informacionales y Documentales  
BI: Instrucción Bibliográfica  
BICE: Oficina Internacional Católica de la Infancia  
BID: Banco Interamericano de Desarrollo  
BM: Banco Mundial  
CASI: Centros de Acceso a la Sociedad de la Información  
CCBI: Comité Coordinador de Interlocutores de Negocios.  
CEE: Comunidad Económica Europea  
CEP: Consejo de educación Primaria  
CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe  
CES: Consejo de Educación Secundaria  
CETP: Consejo de Educación Técnico-Profesional  
CIDH: Comisión Interamericana de Derechos Humanos  
CODICEN: Consejo Directivo Central de Educación  
CyT: Ciencia y Tecnología  
CLADES: Centro Latinoamericano de Desarrollo Sustentable  
CMSI: Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información  
CONICYT: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas  
CRIS: Campaña por los Derechos de la Comunicación en la Sociedad de la Información  
CUA: Consumidores y Usuarios Asociados Uruguay  
DINACYT: Dirección Nacional de Ciencia y Tecnología  
DVD: Disco Versátil Digital



eLAC: Plan de Acción Regional para la Sociedad de la Información de América Latina y el Caribe

EUBCA: Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines

FAIFE: Comité para el Libre Acceso a la Información y la Libertad de Expresión

FMI: Fondo Monetario Internacional

FSD: Fondo de Solidaridad Digital

FSM: Foro Social Mundial

GATI: Grupo Honorario de Asesoramiento en Tecnologías de la Información

GTCT: Grupo de Trabajo sobre Contenidos y Temas de sociedad civil

ICEA: Instituto Canadiense de Educación a los Adultos

ICTD: Tecnologías de la Información y la Comunicación para el Desarrollo

IFLA: Federación Internacional de Asociaciones e Instituciones Bibliotecarias

IIP: Programa Intergubernamental de Informática

INE: Instituto Nacional de Estadística

INFOLAC: Programa Regional para el fortalecimiento de la Cooperación entre Redes y Sistemas de Información para el Desarrollo en América Latina y el Caribe

ITU: Unión Internacional de Telecomunicaciones

LATU: Laboratorio Tecnológico del Uruguay

MEC: Ministerio de Educación y Cultura

MECAEP: Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria

MEMFOD: Programa de Modernización de la Educación Media y Formación Docente

MERCOSUR: Mercado Común del Sur

NAFTA: Tratado de Libre Comercio de América del Norte

NTI: Nuevas Tecnologías de la Información

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

ODA: Asistencia Oficial para el Desarrollo

OEA: Organización de Estados Americanos

OIT: Organización Internacional del Trabajo

ONG: Organizaciones No-Gubernamentales

ONU: Organización de las Naciones Unidas

PBI: Producto Bruto Interno

PGI: Plan General de Información de la UNESCO

PNI: Política Nacional de Información

PIT-CNT: Plenario Intersindical de Trabajadores - Convención Nacional de Trabajadores

PNUD: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

PPME: Países Pobres Muy Endeudados

SI: Sociedad de la Información

SIC: Sociedad de la Información y el Conocimiento

SRI: Sistema de Recuperación de Información

SUTEL: Sindicato Único de Telecomunicaciones

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación

UE: Unión Europea

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

UNIDO: Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo Industrial

UNISIST: Sistema Mundial de Información Científica y Tecnológica

URSS: Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas

## **RESUMEN**

El trabajo aborda a modo de ensayo el valor de la información en el proceso de diseño e implementación de las Políticas Educativas del Sector Primaria en Uruguay. Este componente se analiza considerando la información como componente estratégico de los Aparatos Ideológicos de Estado -desde aquí AIE-, y en consecuencia portadora de la ideología dominante. Con este instrumento de dominación, los Estados aplican su ideología para asegurar la reproducción del orden socioeconómico vigente, sometiendo de esta manera, entre otras, a la clase trabajadora al régimen de explotación capitalista. Haciendo hincapié en el lugar que debería ocupar el Bibliotecólogo en el diseño de estas Políticas, y por lo tanto, en la reproducción de tal orden, se desmitifica el principio de “neutralidad” de la información pretendido desde los sectores serviles al *stablishment*. El trabajo aboga por el compromiso político y de clase que debe asumir el Profesional de la Información, en este caso Bibliotecólogo, para contribuir, desde los legados de Marx, Engels y sus continuadores a la construcción de sujetos críticos, capaces de articular nuevas formas de organización social.

BIBLIOTECOLOGÍA / MARXISMO / IDEOLOGÍA / APARATOS IDEOLÓGICOS  
DE ESTADO / POLÍTICAS DE INFORMACIÓN / EDUCACIÓN / SOCIEDAD DE  
LA INFORMACIÓN / ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL /

## **1. INTRODUCCIÓN**

La preocupación principal de este trabajo es efectuar un análisis crítico del actual fenómeno de la “Sociedad de la Información” sustentado desde el materialismo histórico dialéctico. Desde aquí se cuestionan los fines políticos subyacentes en las Políticas Nacionales de Información en Educación Primaria implementadas en nuestro país.

Estas Políticas, fundamentales dentro de las Políticas Sociales, constituyen el vehículo a partir del cual los AIE -recogiendo el legado del filósofo estructuralista francés Louis Althusser- inculcan la ideología de la clase que posee el control del Estado. Reproducen de esta manera la división social y técnica del trabajo y la sociedad clasista, donde los más son explotados en favor de unos menos explotadores.

En este sentido, se asume a la Bibliotecología /Ciencias de la Información -en adelante Bibliotecología- como una Ciencia Social, alejada del paradigma positivista hegemónico que pretende encerrar las áreas del saber y compartimentar las diversas disciplinas, desconociendo el trabajo interdisciplinario.

Es así, que pretendemos analizar desde la Bibliotecología las teorías educativas que conduzcan a la emancipación social, intelectual, económica y política del ser humano.

Desde esta perspectiva, el trabajo es abordado desde un enfoque subjetivo -atravesado por la Dialéctica Materialista- ya que consideramos, antes que nada, que el interés por el método dialéctico es político, al igual que son políticas todas las decisiones que toma el Profesional de la Información -Bibliotecólogo- en cualquier área donde se desempeñe, por más que se pretenda ocultar la tendenciosidad de las mismas bajo el manto falaz de la “neutralidad” y la “objetividad”.

Estas reflexiones están basadas en los aportes teórico-metodológicos de diferentes autores e influenciadas por el pensamiento de Marx, Engels y sus continuadores.

En este sentido, señalamos que el enfoque otorgado a la investigación puede considerarse un tanto innovador en nuestra disciplina y más en nuestra Escuela, aunque no debemos olvidar los antecedentes -escasos sí- que vinculan nuestra área de

conocimiento con la teoría marxista, y que aplican, por ende, alguna o algunas de las categorías de análisis desarrolladas por Marx y Engels.

En cuanto a estos antecedentes, posicionémonos primariamente en los trabajos de egreso de la EUBCA. Allí nos encontramos con la investigación de Pioli y Román titulado “La Investigación Científica en la Universidad de la República y su relación con la Información: Proyecto de Servicio de Información del CEL”, donde las autoras analizan la relación dialéctica existente entre las dos áreas de conocimiento visualizadas en su trabajo: la Investigación y la Información.

Pues bien, revisando ahora la impronta marxista en artículos de publicaciones seriadas y/o en libros vinculados a nuestra disciplina, asumimos que la teoría marxista no ha encontrado un terreno fértil dentro del saber bibliotecológico, producto tal vez de que ni Marx ni Engels hayan consagrado al campo de acción de la Bibliotecología las obras metódicas en que estaría desenvuelto nuestro quehacer profesional, pero que sí consideramos implícito en el socialismo científico.

No obstante, encontramos en diferentes trabajos publicados sobre todo a partir de 1970 -bajo la clara influencia del estructuralismo althusseriano- y 1980 -donde se tornan ostensibles los influjos de Habermas, Foucault y Gramsci- fehacientes vinculaciones entre la Bibliotecología y las diferentes vertientes en que derivó el pensamiento de los fundadores del marxismo.

Es así que podemos mencionar los trabajos de, J. M Budd “An epistemological foundation for library and information science.”; G. P. Radford “Trapped in our own discursive formations: toward an archaeology of library and information science.”; A. L. Dick “Library and information science as a social science: neutral and normative conceptions.”; D. Raber “Librarians as organic intellectuals: a gramscian approach to blind spots and tunnel vision.”; M. Rosenzweig “The basis of a humanist librarianship in the ideal of human autonomy”, donde los autores analizan la errónea filosofía que atraviesa hoy a la Bibliotecología: el positivismo.

Estos autores proponen una nueva filosofía basada en la fenomenología hermenéutica, realizando un híbrido entre las teorías de Husserl y Ricoeur -Budd-, los trabajos de M. Foucault -Radford-, o una combinación de enfoques alternativos unidos por su oposición al positivismo -Dick-, o el análisis del rol del bibliotecólogo -“intelectual orgánico” utilizando la terminología gramsciana- como legitimador del orden social vigente -Raber-, e incluso la visión humanista de Marx como base de las prácticas bibliotecológicas -Rosenzweig-.

No menos importante resultan los trabajos de B. Jonas “Revitalizing theory in library and information science: the contribution of process philosophy.”, donde se propone el análisis filosófico de la Bibliotecología a partir de los trabajos de Ricoeur, en los cuales la dialéctica juega un papel preponderante; J. Buschman “Information technology, power structures and the fate of librarianship”, en el que se ensamblan la Bibliotecología y la “teoría de la resistencia” de H. Giroux; G. Alves “Informação e Trabalho - Notas dialéticas” en el que el proceso social es analizado en su complejidad a partir de una determinada totalidad concreta: el capitalismo; M. das G. Targino “Praxis bibliotecária”, donde la praxis bibliotecológica es analizada a partir de la filosofía de la praxis marxista; M. de Albuquerque Aquino “Educação e tecnologia: desenlaces/ (entre)laços na aventura de (in)formar o homem - uma discussao possivel?”, en la que a partir de las reflexiones marxianas se busca el nexo entre educación y tecnología, donde se evidencia el papel del Bibliotecólogo en la (in)formación del hombre; J. Andersen “Information Criticism: Where is it?”, donde aparece reflejada la “teoría de la acción comunicativa” de Habermas.

A estos trabajos podemos adicionar los sustanciosos aportes -no siempre bajo una perspectiva marxista aunque sí anti-hegemónica- de E. Civallero; M. C. Diniz Nogueira; I. A. Ferreira de Macedo; H. Llopera; F. Meneses-Tello; J. Licea de Arenas; S. P. M. Mueller; O. C. Peres Rabello; S. P. Mostafa; S. de Souza; M. A. Rendón Rojas y R. Urbizagátegui Alvarado, entre otros.

Consideramos, por tanto, que en esta línea de análisis de las Políticas de Información en el Área Educativa que llevamos adelante no constituye un esfuerzo aislado ni exento de valor, sino que por el contrario, se ubica dentro de una corriente de pensamiento que a pesar de querer ser silenciado, constituye, desde nuestra perspectiva, un acercamiento real y profundo hacia la necesaria reconceptualización y reconstrucción que debe atravesar nuestra disciplina.

Por tal motivo, consideramos fundamental la indagación epistemológica sobre el verdadero sujeto de acción de la misma -el usuario y no la transferencia de información- y la elaboración de políticas informacionales orientadas a responder a una filosofía emancipatoria.

Bajo estos lineamientos se articula el cuerpo teórico del presente trabajo. En el mismo se presenta el proceso de investigación realizado y sus resultados.

Se comienza contextualizando la información en el mundo actual, donde la influencia del neoliberalismo y el actual paradigma tecnoeconómico producen rupturas cada vez más incipientes e insoslayables dentro del tejido social.

Posteriormente, se presenta un análisis de la información, la ideología y la vinculación de las mismas en la reproducción del orden social vigente. Partiendo de la concepción marxista del término ideología, revisado por Louis Althusser, y adicionando aportes desde nuestra disciplina y disciplinas aledañas, se pretende una aproximación al estudio de la reproducción social a partir de la importancia de la información como componente estratégico de los AIE.

Desde este lugar se analiza la función del Bibliotecólogo en la reproducción de las fuerzas productivas y las relaciones de producción existentes y el vínculo entre el discurso de determinados teóricos de la disciplina con las fuentes de poder.

A continuación se propone la dialéctica como solución a la crisis del determinismo, incertidumbre y caos en la teoría social -producto de la crisis del paradigma positivista-, aplicándola concretamente a cuestiones actuales, consideradas imprescindibles en el terreno de la información, la disciplina en cuestión y a nuestro quehacer profesional. Se continua con una breve pero necesaria vinculación entre el término educación y los escritos de Marx y Engels para luego redescubrir -o descubrir- el legado de Paulo Freire y su Educación Problematicadora.

Finalmente, luego de haber sistematizado una visión crítica de nuestra disciplina, nuestro objeto de estudio y nuestro quehacer profesional, se propone un análisis en esta misma dirección de las denominadas Políticas Públicas de Estado en general, y de las Políticas Sociales en particular. Se enfatiza en las Políticas de Información en Educación Primaria, haciendo hincapié en el Debate Educativo que tiene lugar en nuestro país.

Desde aquí se impugnan los preceptos sobre los que se erige la “Sociedad de la Información”, visualizada por los autores como una construcción política e ideológica. Se analiza el término “Alfabetización Informacional” y se promueve, desde la Bibliotecología, la formación y el compromiso del profesional como actor social involucrado profesional y políticamente en los procesos que contribuyan a la emancipación y el empoderamiento social. Se apuesta a la construcción de la “Bibliotecología de la Esperanza”, propuesta a partir del híbrido entre el pensamiento de Hernando Llopera y José Luis Rebellato.

Al final se incluye como Anexo la declaración de Objetivos de Desarrollo del Milenio-ODM (2000-2015), estampada en la Agenda del Milenio, realizada por las Naciones Unidas, el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos, con el fin de comparar el discurso proveniente de los organismos internacionales y la realidad que vive nuestro Tercer Mundo.

Conforme a lo expresado, arribamos a la conclusión de que a pesar de no existir Políticas de Información en Educación Primaria explícitas, las mismas se manifiestan de manera implícita en las decisiones y en el discurso del gobierno actual y de los gobiernos predecesores.

En cuanto a la función otorgada a la educación y a la información, el discurso ideológico imperante, suscrito a los intereses de la clase poseedora del control de los medios de producción, permite observar los mezquinos intereses que privilegian la acumulación de capital en detrimento de la vida y la esperanza.

Al ser este un trabajo ensayístico, y reconociendo los alcances y las limitaciones que el mismo representa, no pretendemos establecer verdades absolutas, sino por el contrario, abrir el abanico al surgimiento de nuevas formas de aproximación a la realidad desde una perspectiva crítica y desmitificadora.

Los autores del presente trabajo pretenden, por ende, contribuir desde la Bibliotecología a la construcción de una visión cuestionadora del status quo, y que al mismo tiempo constituya una alternativa real y positiva con respecto a la situación de hambre y exclusión que vivimos en el actual sistema de opresión.



## **2. OBJETIVOS**

### **2.1. OBJETIVOS GENERALES**

- Contribuir a la construcción de una visión crítica de los conceptos y nociones hegemónicos en la disciplina, dotando al lector de elementos teóricos que fortalezcan su capacidad crítica y toma de conciencia frente a su papel transformador.
- Orientar procesos de confección de Políticas de Información en el Área Educativa con opciones teóricas, epistemológicas y metodológicas desde la Bibliotecología bajo una perspectiva dialéctica.

### **2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Identificar los orígenes y contexto de los principales esquemas de pensamiento social, esbozando su connotación paradigmática dentro de la Bibliotecología.
- Promover el debate en torno a los nuevos roles del Profesional de la Información frente a los desafíos de un mundo globalizado.
- Reconocer los rasgos básicos de una emergente opción teórica, epistemológica, y metodológica en investigación.
- Desarrollar competencias básicas para el diseño y gestión de Políticas de Información en el Área Educativa.

### 3. DIÁLOGO CON LA TEORÍA: UN DESAFÍO CRÍTICO

*“Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo.”*

Marx, 2003, p. 279

#### 3.1. CONSIDERACIONES GENERALES

Los autores del presente trabajo realizan un abordaje histórico-dialéctico del tema “Ideología e Información: Reflexiones acerca de las Políticas de Información en Educación Primaria en Uruguay”. El mismo se ubica en el momento actual y se integra a temáticas relevantes desde la óptica marxista.

La realidad actual está signada por el orden capitalista -hoy en su fase neoliberal- que condiciona y transforma los modos de producción y transferencia de la información. La inculcación de la ideología dominante, se torna ostensible hacia el sujeto desde sus primeros acercamientos al conocimiento, ya que según la teoría reproductivista del filósofo postmarxista francés Louis Althusser (1984), familia y escuela son los dos primeros AIE a los que se enfrenta el sujeto.

A través de la inculcación de su ideología desde los AIE, el sistema hegemónico asegura su perpetuación a partir de la reproducción de las fuerzas productivas y las relaciones de producción existentes.

Es por ello que es necesario precisar algunos conceptos básicos de la teoría económico-social marxista y su aplicación al estudio del modo de producción capitalista.

Debemos convenir, en que para sobrevivir, los seres humanos necesitamos, por medio del trabajo, producir bienes materiales como alimentos, vestimenta, etc.

Dicha producción de bienes materiales es la base de la vida y del desarrollo de cualquier sociedad. En efecto, Marx (1982, I, p. 86) señala que *“Los individuos están*

*subordinados a la producción social, que pesa sobre ellos como una fatalidad; pero la producción social no está subordinada a los individuos y controlada por ellos como un patrimonio común. Por consiguiente, nada es más falso y absurdo que presuponer, sobre la base del valor de cambio y del dinero, el control de los individuos asociados a su producción global.”*

El trabajo es la actividad racional del hombre encaminada a la producción de bienes materiales. En él, el hombre ejerce su influjo sobre la naturaleza para adaptarla a sus necesidades.

El trabajo es patrimonio exclusivo del hombre, una eterna necesidad natural y la primera condición de toda la vida humana. *“El proceso de trabajo es la actividad racional encaminada a la producción de valores de uso [...] la condición general del intercambio de materias entre la naturaleza y el hombre, la condición natural y eterna de la vida humana [...] y común a todas las formas sociales por igual.”* (Marx, 1973, I, p. 136)

Los medios de trabajo son todas las cosas de que se vale el hombre para actuar sobre los objetos que han de ser elaborados. Dentro de los medios de trabajo, corresponde el papel decisivo a los instrumentos de producción. Estos instrumentos de trabajo son los que deciden su poder sobre la naturaleza. Los hombres utilizan los instrumentos de producción para actuar sobre los objetos de trabajo, es decir aquello sobre lo cual recae el trabajo del hombre.

Por lo tanto, el objeto universal de trabajo es la propia naturaleza circundante -la tierra, las aguas, etc.-. De esta forma, los medios y los objetos de trabajo conforman los medios de producción.

La producción tiene siempre dos aspectos: las fuerzas productivas y las relaciones de producción. Las fuerzas productivas son tanto los medios de producción -y ante todo, los instrumentos de trabajo creados por la sociedad-, como los hombres que producen los bienes materiales. *“Es necesario añadir que los hombres no son libres de escoger sus fuerzas productivas -base de toda su historia-, pues toda fuerza productiva es una fuerza adquirida, producto de una actividad anterior. Por lo tanto, las fuerzas productivas son el resultado de la energía práctica de los hombres, pero esta misma energía se halla determinada por las condiciones en que los hombres se encuentran colocados, por las fuerzas productivas ya adquiridas, por la forma social anterior a ellos, que ellos no han creado y que es producto de las generaciones anteriores.”* (Marx, 1970, p. 171)

Continuando, las relaciones de producción o económicas son aquellas que surgen en el proceso de la producción: el cambio, la distribución y el consumo de bienes materiales. Las relaciones de producción están dadas esencialmente por las relaciones de propiedad de los medios de producción.

Las fuerzas productivas sumadas a las relaciones de producción forman conjuntamente el modo de producción, pero son dos aspectos distintos del mismo. Se hayan en interacción e influyen el uno sobre el otro. Es decir, lo que se produce y como se produce es lo que permite explicar la naturaleza de las relaciones sociales de producción.

Por relaciones sociales de producción entendemos el sistema de posiciones que son asignadas a los agentes de producción con respecto a los principales medios de producción. Dicho sistema asigna la posición de los productores directos y la de los no productores y, conforme a tales posiciones, es desde donde se ejercen las funciones de apropiación de la naturaleza, la coordinación de ese proceso y la distribución de la riqueza social.

En el proceso de perfeccionamiento de la producción se desarrollan tanto las fuerzas productivas como las relaciones de producción. *“Cada etapa de la división del trabajo determina también las relaciones de los individuos entre sí, en lo que respecta al material, al instrumento y al producto del trabajo.”* (Marx; Engels, 1985, p. 20-21)

Cada nuevo nivel de desarrollo de las fuerzas productivas requiere un cambio en las correspondientes relaciones de producción. En ello se basa la ley económica de la correspondencia de las relaciones de producción con las fuerzas productivas, descubierta y analizada por Marx. Dicha ley muestra la base económica de las revoluciones sociales.

Cuando las relaciones de producción preexistentes se tornan incompatibles con los nuevos avances de las fuerzas productivas, frenando su progreso, forzosamente deben ceder su lugar a otras nuevas. *“[...] las formas de la economía bajo las que los hombres producen, consumen e intercambian, son transitorias e históricas. Al adquirir nuevas formas productivas, los hombres cambian su modo de producción, y con el modo de producción cambian las relaciones económicas, que no eran más que las relaciones necesarias de aquel modo concreto de producción.”* (Marx, 1970, p. 172)

Ahora bien, debido al conflicto de intereses entre quienes idearan las viejas relaciones de producción y los que promulgan las nuevas, estos cambios se suceden en ciertas ocasiones en una forma hostil.

Dentro del modo de producción que es característico a una cierta sociedad, existen ciertas relaciones de producción preponderantes que son la base de dicha sociedad.

Se considera como base al conjunto de relaciones de producción dominantes en una sociedad dada, aquellas que se vinculan con un determinado nivel de desarrollo de las fuerzas productivas. La base engendra la correspondiente superestructura y determina su desarrollo.

Se entiende por superestructura a los conceptos políticos, filosóficos, jurídicos, artísticos, religiosos, etc. de la sociedad y los institutos que les corresponden. Tanto la base como la superestructura sólo existen durante un período determinado. Al cambiar la base, cambia con ella la superestructura.

El modo de producción de los bienes materiales -como conjunción de las fuerzas productivas y las relaciones de producción-, junto con la superestructura, constituyen la formación económico-social.

Bajo el capitalismo todo se compra y se vende, incluso la fuerza de trabajo humano, y por lo tanto éste reviste la forma de mercancía. Las relaciones entre los hombres en la sociedad se traducen en relaciones entre mercancías.

La mercancía es la célula económica en la sociedad burguesa. Se entiende por producción mercantil a aquella cuyos productos no se destinan al consumo personal sino a la venta, al intercambio en el mercado. *“Pero cuando se dice que tal cosa es una mercancía, no se trata ya del fin con que se compra, es decir, de la utilidad que se quiere sacar de ella, de la aplicación que de ella se quiere hacer. Es una mercancía como objeto de tráfico.”* (Marx, 1970, p. 39)

La producción mercantil simple es el punto desde el que parte Marx para analizar el modo de producción capitalista. El ejemplo más típico de producción mercantil simple es la producción que realizan los pequeños campesinos y los artesanos.

La producción se basa en este caso en el trabajo personal, es decir que laboran ellos mismos, sin explotar el trabajo ajeno. Cada productor de mercancía simple es dueño de los medios de producción, y los frutos de ésta no están destinados al consumo propio sino a su venta en el mercado.

Es importante observar que, cuando un hombre fabrica un objeto para su uso personal, éste es un producto, pero no una mercancía. Para que un producto sea una mercancía debe satisfacer alguna necesidad social, es decir debe satisfacer la demanda de él por parte de la sociedad.

La satisfacción de cierta necesidad humana por parte de la mercancía es llamada valor de uso. Cada mercancía puede tener varios valores de uso, pudiendo, por ejemplo, el carbón ser utilizado tanto como combustible como para producir productos químicos.

En la producción mercantil se opera un constante intercambio de unos valores de uso por otros, manteniendo determinada relación cuantitativa. Esta relación cuantitativa, sobre cuya base un valor de uso se cambia por otro, se llama valor de cambio.

*“La producción, a diferencia de la distribución, como regida por leyes eternas de la naturaleza, independientes de la historia, ocasión esta que sirve para introducir subrepticamente las relaciones burguesas como leyes naturales inmutables de la sociedad in abstracto. Esta es la finalidad más o menos consciente de todo el procedimiento.”* (Marx, 1982, I, p. 7)

Todas las mercancías son resultado del trabajo humano. Las mercancías pueden equipararse unas con las otras porque en cada una de ellas se ha invertido cierta cantidad de trabajo, y son consideradas valores debido a que son producto de ese trabajo.

Se debe distinguir el valor de uso del valor de cambio de una mercancía. A un productor de mercancías le interesará el valor de cambio -y no el de uso- de una mercancía dada, pero, para que la mercancía pueda realizarse como valor de cambio, debe tener además un valor de uso, es decir que debe encontrar demanda.

Ahora bien, la magnitud del valor de una mercancía no es fruto del trabajo humano invertido en la producción de la misma por cada productor aparte, sino que se determina por la cantidad de trabajo socialmente necesario para la elaboración de dicha mercancía.

Por trabajo socialmente necesario se entiende el que se requiere para elaborar una mercancía dada en las condiciones sociales medias de producción de la rama productiva correspondiente -el nivel técnico, el grado de habilidad de los productores, y la intensidad del trabajo-.

Por regla general, la cantidad de trabajo socialmente necesario para producir cierta mercancía es determinada por las condiciones de producción en que se elabora la masa mayor de dicha mercancía. Este fenómeno se conoce como la ley del valor.

El valor de una mercancía se manifiesta a través de su valor de cambio en el comercio. El dinero es la mercancía de referencia que permite dar una unidad para la media del valor de una mercancía cualquiera. El precio es la expresión en dinero del valor de la mercancía.

Ahora bien, la producción mercantil simple es inestable. Entre los productores se opera constantemente un proceso de diferenciación: unos -la minoría- se enriquecen, otros -la mayoría- se arruinan.

En estas condiciones, este proceso conduce a la aparición de la burguesía -los primeros- y el proletariado -los segundos, que se ven obligados, para sobrevivir, a vender su fuerza de trabajo a los primeros-, es decir que conduce a la aparición del capitalismo.

La producción mercantil capitalista se basa, al igual que la simple, en la división social del trabajo y en la propiedad privada de los medios de producción, pero, a diferencia de ésta, no tiene por fundamento el trabajo personal del propietario de dichos medios, sino la explotación del trabajo asalariado.

Con la transformación de la fuerza de trabajo en mercancía, la producción mercantil adquiere un carácter universal y se convierte en predominante. *“La desvalorización continua del trabajo sólo es una aspecto, una de las consecuencias de la evaluación de las mercancías por el tiempo de trabajo.”* (Marx, 1970, p. 47)

No obstante, antes de la aparición del capitalismo ya existía la circulación mercantil, que podía expresarse como Mercancía-Dinero-Mercancía, es decir la compra de mercancía para venderla.

La fórmula Mercancía-Dinero-Mercancía es inherente a la producción mercantil simple, y no cumple otra función más que la del trueque.

Mientras tanto, la fórmula Dinero-Mercancía-Dinero es la que convierte el dinero en capital. Es decir, el capitalista utiliza el dinero como forma de obtener más dinero, invirtiendo en medios de producción -instrumentos de producción, materias primas y fuerza de trabajo-.

La diferencia obtenida por el mismo en este proceso se llama ganancia o plusvalía. Ahora bien, esa plusvalía se obtiene explotando el único medio de producción capaz de generar un valor: la fuerza de trabajo humana. El salario que el capitalista le paga al obrero es simplemente el dinero que éste necesita para sobrevivir, y no está en función de lo que éste produce.

De esta manera, todo lo que produce el trabajador por encima de su cuota de supervivencia se convierte en plusvalía para el capitalista. Cuanto mayor sea esta plusvalía con respecto al salario del obrero, tanto mayor es el grado de explotación.

Existe además un segundo tipo de plusvalía, la llamada plusvalía extraordinaria, la cual se genera cuando un cierto capitalista incorpora una cierta innovación en la

producción, la cual le permite producir con menos trabajo que sus competidores cierta mercancía.

Esto provoca que, durante el período de tiempo en el que dicho productor se encuentre a la delantera de los demás, éste obtenga en el mercado por la mercancía el precio que corresponde al trabajo socialmente necesario para elaborarlo con la tecnología anterior, obteniendo ese sobreprecio como una ganancia adicional.

Este hecho, sumado a la competencia, es lo que impulsa al desarrollo tecnológico de la sociedad capitalista.

En la sociedad capitalista tradicional, la plusvalía extraordinaria, es de carácter transitorio, es decir, dura el tiempo que, dada una innovación introducida -que mejora la eficiencia- en la producción por un productor particular, tarda en generalizarse dicha innovación al resto de los productores -o por lo menos, la mayoría de ellos, de modo que se modifique el valor medio de la mercancía-.

Esta ventaja adicional que obtiene el primero al introducir una mejora en la eficiencia, como ya se ha mencionado, impulsa a los capitalistas a una carrera por desarrollar la producción -antes que sus competidores-, para obtener más ganancias.

Si bien este tipo de plusvalía, por ser ocasional, no tiene un carácter central en el capitalismo tradicional, actualmente, para el nuevo tipo de capital, surgido de esta revolución tecno-económica a la que asistimos, la plusvalía extraordinaria se vuelve permanente y pasa a ser primordial.

Marx (2002, I, p. 394) presta singular atención a la tecnología y las relaciones técnicas ya que ambas se encuentran en estrecha relación con su teoría del hombre: *“La tecnología pone al descubierto el comportamiento activo del hombre con respecto a la naturaleza, el proceso de producción inmediato de su existencia, y con esto, asimismo, sus relaciones sociales de vida y las representaciones intelectuales que surgen de ellas.”*

La historia y el desarrollo del capitalismo han pautado la existencia de diversas formas de capital. Así en una época podemos nombrar el capital agrario, el capital industrial, el capital financiero, etc.

Mientras en la etapa del capitalismo premonopolista el capital dominante era el industrial, en la época imperialista, con la formación de los monopolios el capital dominante pasó a ser el capital financiero.



La etapa del imperialismo implica para Lenin (19-?) la división del mundo en países dominantes -de producción desarrollada, principalmente industrial- y países dependientes -con una producción atrasada, principalmente en materias primas-.

Hoy, debido a la explosión de los medios de comunicación de masas, la cibernética, y demás elementos que constituyen el nuevo paradigma tecno-económico, ha surgido una nueva forma de capital: el capital de información, que rápidamente se ha convertido en el capital dominante. Su predominio pauta el origen de una nueva forma de capitalismo, con características propias, y que a nivel internacional se traduce en el proceso de globalización, el que será analizado más adelante.

Estos avances tecnológicos no solo revolucionan el proceso de producción material, sino la vida integral del hombre.

No se trata de una revolución tecnológica más, sino que es algo mucho más profundo. Según A. Toffler (1994, p. 19) “[...] *nos hallamos ante un acontecimiento tan profundo como aquella primera ola de cambio desencadenada hace diez mil años por la invención de la agricultura, o la sísmica segunda ola de cambio disparada por la revolución industrial.*”

Es que, conforme a dicha afirmación, consideramos oportuno establecer un paralelismo con la concepción marxista del cambio.

Marx sostiene que aquello que permite diferenciar una época de otra es la forma en que el hombre trabaja, y eso depende a su vez de los instrumentos con los que trabaja.

En su obra “El Capital” sentencia que la misma importancia que posee la estructura de los huesos fósiles para conocer la organización de las especies animales extinguidas, las tienen los vestigios de “medios de trabajo” para formarse un juicio acerca de las formaciones. *“Lo que diferencia unas épocas de otras no es lo que se hace, sino cómo, con qué medios de trabajo se hace. Los medios de trabajo no sólo son escalas graduadas que señalan el desarrollo alcanzado por la fuerza de trabajo humana, sino también indicadores de las relaciones sociales bajo las cuales se efectúa ese trabajo. Entre los medios de trabajo mismos, aquellos cuya índole es mecánica, y a cuyo conjunto se le puede denominar el sistema óseo y muscular de la producción, revelan características mucho más definitorias de una época de producción social que los medios de trabajo que sólo sirven como recipientes del objeto de trabajo por ejemplo, tubos, toneles, cestos, jarras, etc. y a los que podríamos llamar, en su conjunto*

*y de manera harto genérica, sistema vascular de la producción.”* (Marx, 2002, I, p. 147-148)

Se trata entonces de un proceso sobredeterminado, que tiene su origen en la forma en que los hombres producen los bienes materiales.

Estos cambios en la producción afectan no solo a los países industrializados sino al grueso mundial, llevando las economías de los países tercermundistas a un grado de dependencia poco creíble, el cual afecta sus esferas político, social y económica.

En consecuencia, nuestros países se han convertido en ejércitos de mano de obra de reserva al servicio del capital, consecuencia directa de las condiciones de hambre, discriminación, exclusión y explotación a las que son sometidos diariamente millones de niños, mujeres y hombres.

Los Estados no constituyen ni más ni menos que el aparato que utiliza la clase burguesa para garantizar su dominación de clase, mientras que los gobiernos y los partidos políticos burgueses -más allá de sus matices- han perdido credibilidad entre sus electores debido a la corrupción e ineficacia reinante en ellos, a lo que hay que agregar la crisis del “Estado de Bienestar”.

Socialmente, se tienden a buscar cada vez más las salidas individuales que las colectivas, desvaneciéndose los lazos comunitarios necesarios para toda nación al momento de enfrentar las crisis.

Las bancas nacionales han decepcionado a sus inversores con monedas débiles frente a las divisas extranjeras, sumado a las crecientes estafas por parte de sus directivos, muchos de ellos bajo el manto de Estados incapaces y, por sobre todo, corruptos.

Consideramos fundamental enfocarnos en la realidad general de Latinoamérica, y en particular en la de nuestro país, donde cada vez son más los cinturones de pobreza que rodean a los principales centros poblados.

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo -PNUD- dedicado a nuestro país (PNUD, 2005) demuestra que la evolución del desarrollo humano en Uruguay presenta un futuro incierto.

El informe identifica diferentes áreas problema para nuestro país, dentro de las cuales interesa resaltar la pobreza de ingresos; la emigración; alta deserción escolar en detrimento del aumento del trabajo infantil; la crisis económica reciente; la alta proporción de población en tercera edad; la tardía emancipación de los jóvenes de sus

hogares; la delegación y carga en los sectores más pobres del peso fiscal para proteger a la tercera edad y sostener la tardía emancipación de jóvenes.

La situación mundial no es más alentadora. A partir del año '98 la diferencia de ingreso entre el quinto más rico de la población mundial y el quinto más pobre, medidos por ingreso nacional medio per cápita, aumentó de 30 a 1 en 1960 a 74 a 1 en 1997, es decir se duplicó en las últimas décadas. Y sigue aumentando. Menos de un 20% de la población mundial acumula más del 80% de la riqueza. Las tres personas más ricas del mundo tienen activos que superan el PBI combinado de los 48 países menos adelantados. Las quince personas más ricas tienen activos que superan el PBI total del África al Sur del Sahara. La riqueza de las 32 personas más ricas supera el PBI total de Asia Meridional.

La solución a estos problemas redundaría en un desarrollo sostenible que apunte a mejorar la calidad de vida, pretendiendo una mayor justicia social y una economía sustentable y equitativa.

Es decir, que cuando se adopta la perspectiva del ser humano y las dinámicas sociales aparecen la sostenibilidad y la calidad de vida como dos conceptos inseparables, y que remiten a su vez a una cuestión de equilibrio, solidaridad e identidad social como factores indispensables para hacer posible los propósitos señalados anteriormente.

### 3.1.1. EL PARADIGMA TECNOECONÓMICO

En las últimas décadas del siglo XX hemos concurrido a una serie de procesos y cambios de trascendencia histórica, los cuales son considerados como fundamentales al intentar dar una explicación a la crisis de paradigmas en que nos encontramos inmersos.

Por un lado *“Una revolución tecnológica, centrada en las tecnologías de la información, empezó a reconfigurar la base material de la sociedad a un ritmo acelerado.”* (Castells, 2001, I, p. 27).

En este marco, las economías mundiales se han hecho interdependientes a escala global. Se establece una nueva relación entre economía, Estado y sociedad, con la afirmación del capitalismo tras la caída del estatismo soviético y el fin de la Guerra Fría.

Sin embargo, el mismo capitalismo está sufriendo un proceso de reestructuración profunda. Esta reestructuración se caracteriza por una mayor flexibilidad en la gestión, la descentralización e interconexión de las empresas, la nueva relación de poder del capital frente al trabajo, el nuevo papel del Estado provocando la integración global de los mercados capitalistas, donde aparece el Pacífico Asiático como el nuevo centro industrial global dominante.

Se produce la unificación europea y el surgimiento de una economía regional norteamericana, la significativa diversificación y posterior desintegración del Tercer Mundo, al igual que la transformación gradual de Rusia y su zona de influencia económica.

Se acentúa cada vez más el desarrollo desigual no solo entre norte y sur, sino que también abarca a los segmentos y territorios dinámicos de las sociedades que corren el riesgo de convertirse en irrelevantes para el sistema.

Es así que observamos por un lado la consolidación de las fuerzas productivas de la revolución informacional en nombre del capital, y por otro, la formación de *“[...] agujeros negros de miseria humana en la economía global [...]”* (Castells, 2001, I, p. 28), consecuencia de ese mismo sistema de acumulación capitalista.

En lo que hace a la comunicación, se establece un nuevo sistema donde se habla cada vez más un lenguaje digital., integrado globalmente a la distribución de palabras, sonidos e imágenes.

Hasta hace poco, sonido, imagen y texto iban por separado, y en el caso del cine sonoro se había conseguido superponerlos. Hoy, con las tecnologías digitales, textos, datos, sonidos e imágenes viajan en un único producto, transmitiéndose casi instantáneamente a través de Multimedia.

La transmisión de datos a la velocidad de la luz; la digitalización de los datos, las imágenes y los sonidos; los satélites de las telecomunicaciones; la telefonía; la generalización de la informática y las computadoras conectadas a redes de escala planetaria han alterado poco a poco el orden mundial.

Las nuevas tecnologías facilitan la difusión de mayores números de datos. Según Ignacio Ramonet (1999, p. 105) en los últimos treinta años el mundo ha producido más información que en el curso de los cinco mil años precedentes. *“Cada día, alrededor de veinte millones de palabras de información técnica se imprimen sobre diversos soportes (revistas, libros, informes, disquetes, CD-ROM). Un lector capaz de leer mil palabras por minuto, ocho horas por día, tardaría un mes y medio en leer la producción de una sola jornada; y al final de este período habría acumulado un retraso de cinco años y medio de lectura.”*

La explosión informacional pauta nuevos patrones a seguir en lo que refiere a la apropiación y transmisión del conocimiento. E. Rubio y M. Pereira (1994, p. 13) sostienen que el conocimiento avanza con un vértigo tal que las universidades deberán ser recicladas tres veces en los próximos años, ello debido a que deberán trabajar con un 75% de información que aún no existe.

Los increíbles avances de la biotécnica y de la ingeniería genética son un ejemplo de las innovaciones que se han producido en el mundo del conocimiento. *“Los profetas de la tecnología predicán una nueva era, extrapolando a las tendencias y organizaciones sociales la lógica apenas comprendida de la lógica y el ADN.”* (Castells, 2001, I, p. 30)

El modo de emplear la información genética a la hora de crear nuevos organismos tiene consecuencias inimaginables, que producen en el mundo científico posiciones dicotómicas en lo que hace a sus posibles beneficios en favor de la sociedad.

En este contexto, se evidencia la necesidad de implementar marcos regularios que articulen, desde la ética, la planificación y ejecución de políticas que tiendan a asegurar en beneficio de todos y de todas los avances en el campo biomédico, e impedir que las mismas se constituyan en una nueva forma de desigualdad que acentue aún más las brechas sociales existentes.

Castells (2001, I, p. 30) sostiene que “[...] *la tecnología no determina la sociedad. Tampoco la sociedad dicta el curso del cambio tecnológico, ya que muchos factores, incluidos la invención y las iniciativas personales, intervienen en el proceso del descubrimiento científico, la innovación tecnológica y las aplicaciones sociales, de modo que el resultado final depende de un complejo modelo de interacción.*”

Es, a nuestro entender, que en este modelo de interacción, la economía, y más precisamente, el desarrollo de las fuerzas productivas, son la base sobre la que descansa la historia de las sociedades ya que el cambio social se halla bajo la incidencia directa de ambos factores.

Tomando la revolución de las tecnologías de la información como uno de los elementos clave en la explosión informacional, es fundamental realizar un breve esbozo sobre el nuevo paradigma tecnoeconómico, con el fin de lograr una mejor comprensión de su influencia en la economía, la sociedad y el Estado.

*“El nuevo paradigma tecnológico se caracteriza por dos rasgos fundamentales. Primero, las nuevas tecnologías centrales están conectadas en el procesamiento de la información. [...] lo que distingue al actual proceso de cambio tecnológico es que la información constituye tanto la materia prima como el producto. [...] La telecomunicación permite transmitir dicha información posibilitando que exista un flujo de intercambio y tratamiento de la información a cualquier distancia, a bajo costo y con períodos de transmisión cada vez menores. [...] La segunda característica principal de las nuevas tecnologías es de hecho común a todas las grandes revoluciones tecnológicas. Los principales efectos de sus innovaciones recaen sobre los procesos más que sobre los productos.”* (Castells, 1995, p. 37-39)

Estas dos características del paradigma tecnológico impactan de manera fundamental en la sociedad, ya que transforman el modo en que producimos, consumimos y vivimos.

*“El hecho de que las nuevas tecnologías se encuentren enfocadas hacia el procesamiento de la información, acarrea consecuencias de gran alcance para la relación entre la esfera de los símbolos socioculturales y la base productiva de la sociedad. La información está basada en la cultura, y el procesamiento de la información es de hecho una manipulación de los símbolos sobre la base del conocimiento existente. [...] En este sentido, el nuevo paradigma tecnológico informacional enfatiza la importancia histórica de la propuesta marxista respecto a la*

*interacción estrecha entre las fuerzas productivas y los sistemas sociales.” (Castells, 1995, p. 40-41)*

En tanto, la máquina-herramienta, que pauto el despegue y la consolidación de la civilización industrial, se ve ahora remplazada por máquinas herramienta de control numérico y robots, convirtiéndose la computadora en un instrumento fundamental de trabajo.

Las revoluciones tecnológicas son innovaciones de una magnitud tal que pueden transformar todo el aparato productivo, la forma de vida y la economía mundial.

La revolución tecnológica es una ruptura en el mundo tecno-económico. Se trata entonces de un conjunto de productos, procesos, industrias e infraestructuras que interconectados irrumpen en un período dado y producen un gran salto de productividad.

*“La Revolución Científico-Técnica, también conocida por III Revolución Industrial, constituye uno de los instrumentos fundamentales que hace palpable y viable la globalización.” (Esteves, 2004, p. 149)*

El paradigma tecno-económico es el sentido común que emerge de la lógica de la revolución tecnológica, y es esa noción de paradigma más amplia que la de revolución tecnológica y la envuelve.

La idea de nuevo paradigma presupone la idea de un paradigma anterior, y el cambio contemporáneo puede contemplarse como el paso de una tecnología que se basaba fundamentalmente en insumos baratos de energía -petróleo barato-, a otra que se basa fundamentalmente en insumos baratos de información, derivados de los ya mencionados avances en la microelectrónica y la tecnología de las comunicaciones.

Continuando con Castells (2001, I, p. 93-94), sostenemos que este nuevo paradigma, organizado en torno a la tecnología de la información, tiene su origen hacia 1970 en Estados Unidos, más precisamente en California. Desde su aparición se ha ocupado de la búsqueda de nichos de mercado en productos y procesos.

Dicho paradigma tiene características que constituyen su núcleo, y en su conjunto la base material de la sociedad red. Dichas características podemos puntuarlas de la siguiente manera:

- la información es su materia prima, son tecnologías para actuar sobre la información;
- la capacidad de penetración de los efectos de las nuevas tecnologías, ya que la información es una parte integral de toda actividad humana;

- la lógica de interconexión de todo sistema o conjunto de relaciones que utilizan estas nuevas tecnologías de la información;
- la flexibilidad, que implica que no solo los procesos son reversibles, sino que también pueden modificarse las organizaciones y las instituciones, e incluso alterarse de forma fundamental mediante la reorganización de sus componentes;
- la convergencia creciente de tecnologías específicas en un sistema altamente integrado, dentro del cual las antiguas trayectorias tecnológicas separadas se vuelven prácticamente indistinguibles. A su vez dicha convergencia se extiende hacia la interdependencia creciente de las revoluciones de la biología y la microelectrónica, tanto desde una perspectiva material como metodológica.

La revolución tecnoeconómica ha sido fundamental en la reestructuración del sistema capitalista a partir de la década de los '80, el cual se ha adecuado a su desarrollo y manifestaciones por la lógica propia de sus intereses.

El nuevo paradigma introduce cambios importantes en el aparato productivo donde aparece la búsqueda de la adaptabilidad o flexibilidad, que permite pasar de la fabricación en gran escala a una fabricación variada correspondiente a una demanda cada vez más diferenciada.

Se da el pasaje de un modelo de producción intensivo en energía y materia prima a otro con base en la información, los conocimientos y los servicios.

Por último, se pasa de una estructura jerárquica y vertical a una red flexible y descentralizada con gran autonomía, pero con una dirección estratégica.



### 3.1.2. LA INTERNACIONALIZACIÓN DEL CAPITAL

Aparecen así los conceptos de economía global y globalización -o mundialización-, contruidos a partir de la internacionalización del capital, que como sostiene Marx (2002, I), debe tender a la conquista de toda la Tierra, y su mercado a movilizarse de un lugar a otro en un mínimo de tiempo.

El Estado capitalista moderno posee una de sus bases fundamentales en el mercado nacional, el cual se ve superado por la nueva era de la economía financiera global.

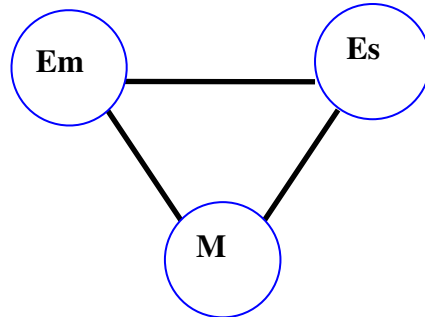
*“El capitalismo internacional cobra algunas de sus víctimas caducando los capitalismos nacionales y adelgazando, hasta la inanición, los poderes públicos. El golpe ha sido tan brutal y definitivo que los Estados nacionales no disponen de la fuerza necesaria para oponerse a la acción de los mercados internacionales que transgrede los intereses de ciudadanos y gobiernos.”* (Subcomandante Marcos, 1997, p. 7)

A modo de apoyo a la comprensión del desarrollo del capitalismo se incluyen una serie de figuras que ilustran el “triángulo institucional del capitalismo”, donde aparecen tres instituciones centrales que son los Estados -Es-, las empresas -Em- y los mercados -M-, los cuales detentan el poder político, el poder empresarial y el poder de la competencia.

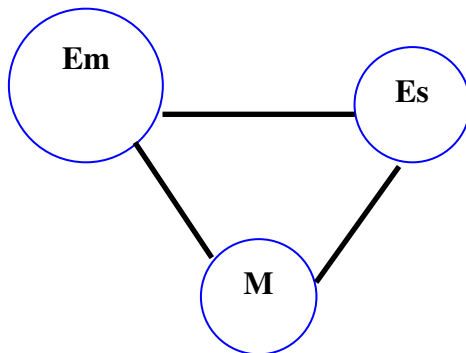
La comparabilidad se manifiesta entre las configuraciones que caracterizan a los cuatro modelos y no entre los tamaños de los elementos individuales.

**Figura 1. Historia institucional del capitalismo.**

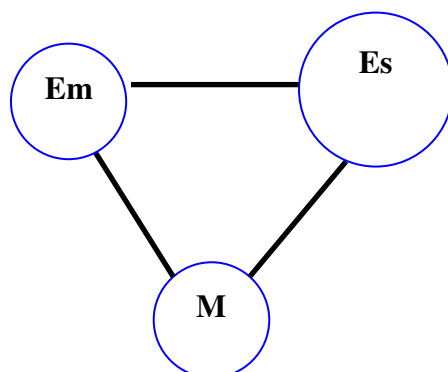
1. Capitalismo competitivo clásico.



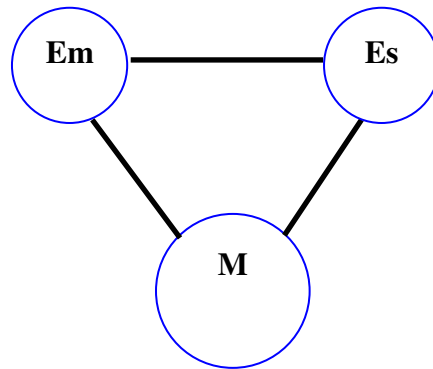
2. Capitalismo organizado (o monopolista).



3. Capitalismo de Bienestar.



4. Nuevo capitalismo competitivo (actual).



Tomado de: Therborn, 1999, p. 34-35.

Analizando la historia reciente del capitalismo mundial, es posible observar que hace cinco o seis décadas atrás las empresas eran relativamente fuertes y los Estados y mercados pequeños. El capitalismo organizado ha estado pautado entonces por la expansión de los carteles y las alianzas entre las grandes empresas monopólicas.

A partir de la Segunda Guerra Mundial se desarrollan dos tendencias importantes.

Por un lado, se produce la expansión de los mercados -especialmente el mercado mundial de mercancías-, tratándose de una nueva apertura del comercio mundial bajo la hegemonía y presión del modelo norteamericano. El mercado sufre una intensa expansión, generándose un aumento en la competencia. Se produce un fortalecimiento de los mercados en comparación con las empresas.

Por otro lado, el período posguerra coincidió también con el período de crecimiento del Estado. En Europa Occidental y en América del Norte esto se hizo manifiesto con la difusión de los “Estados de Bienestar” en los años ’60.

Hacia los años ’70, y especialmente en los ’80, se produjo un giro radical en la historia del capitalismo. La llegada de la economía postindustrial -el proceso histórico de industrialización culminó en los países capitalistas avanzados hacia el segundo lustro de los años ’60- significó una nueva relación entre los mercados y las empresas, constituyendo una transformación fundamental en la conformación de la sociedad moderna.

La introducción de nuevas modalidades de producción, gracias al desarrollo de tecnologías -manejo electrónico y computarizado del proceso de producción- más flexibles, representó una mayor adaptación a las demandas del mercado.

Por otra parte, la expansión de los mercados financieros internacionales, cuyo origen fue la financiación de la Guerra de Vietnam por parte de Estados Unidos, constituye el aspecto más dramático de la expansión del mercado. Con las innovaciones tecnológicas estos mercados han llegado a ser enormes en su riqueza y en sus recursos, generando incluso más capital que los propios Estados.

La globalización acompañó siempre al capitalismo como sistema-mundo. Los procesos globalizantes plasman una contradicción central: el capital y la vida.

El modelo de desarrollo impuesto desde el neoliberalismo supone tanto la destrucción y exclusión de la vida humana así como también de la naturaleza. Rebellato (2000, p. 22) plantea: “[...] *al hablar de globalización entiendo referirme al carácter omnipresente de una ofensiva ideológica, social, económica y política del modelo neoliberal y de la hegemonía imperial.*”

La globalización penetra en los países tanto del Primer como del Tercer Mundo a través de campos tales como las telecomunicaciones, la informática, el mercadeo, las finanzas, la publicidad, el derecho y la cultura; traduciéndose en dominación económica, financiera, educativa, industrial, tecnológica, militar, cultural, ambiental y política.

La globalización plantea un lenguaje que ha pasado a ser una matriz de pensamiento, desde donde se consolidan hábitos y se disminuye nuestra capacidad crítica con respecto a lo que tiende a establecerse como natural y normal. “*Terminamos aceptando que es una realidad inmodificable, parte constitutiva de nuestra visión del mundo.*” (Rebellato, 2000, p. 27)

Sin embargo, el concepto de globalización ha sido puesto en tela de juicio por muchos autores - por ejemplo P. Hirst y G. Thompson-, ya que incluso la llegan a considerar un mito.<sup>1</sup> La explicación a ello está dada por el uso interesado que hacen de él los grupos dominantes a nivel mundial y sus ideólogos.

Se pretende hacernos creer que estamos manipulados por “[...] *fuerzas económicas globales incontrolables, paralizando así las iniciativas nacionales, que pasan a ser calificadas de ineficaces sin mayor discusión. Su mensaje central es que las políticas nacionales tienen que someterse a los imperativos de la nueva economía global. Cualquier desvío en relación a los supuestos consensos de la globalización es tachado inmediatamente como inviable frente a los criterios y sanciones de los*

---

<sup>1</sup> Para profundizar en el debate acerca de la globalización como mito consultar: Chesnais, François. (1997). *La mondialisation du capital*. París : Syros.

*mercados internacionales, vistos como todopoderosos.*” (Noguerira Batista, 1998 citado en Harnecker, 2001, p. 131)

Los grupos y naciones que se encuentran en la cúspide en lo que hace a la internacionalización del capital, han hecho de la globalización la explicación -intimidatoria y simple- de las tendencias económicas internacionales.

El crecimiento del desempleo, el descenso de los salarios, las crisis de las naciones, son atribuidas también a éste fenómeno, utilizándolo como excusa a todo lo que ocurre de negativo.

La globalización es una consecuencia inevitable del desarrollo del capital de información, conjugándose diversos aspectos de este desarrollo de forma de convertir al proceso de globalización en una necesidad vital y urgente para el capital de información.

El grado de desarrollo de las fuerzas productivas determina un rango característico para el tamaño que debe tener la formación económico-social que contiene dichas fuerzas productivas.

Cuanto mayor es el desarrollo de las fuerzas productivas de una sociedad, tanto mayor será el tamaño necesario de la economía correspondiente.

Así por ejemplo, en los comienzos del capitalismo, el tamaño característico del modo feudal de producción resultó incompatible con la economía burguesa, lo que condujo a la unificación de los pequeños dominios feudales en naciones.

De la misma forma, los nuevos avances de la producción, ocurridas en esta revolución tecno-económica -o si se prefiere, Tercera Revolución Industrial-, son incompatibles con la división en países, los que resultan demasiado reducidos para la nueva escala de producción.

*“[...] la globalización se expresa mediante el reacomodo de los países capitalistas hacia la conformación de bloques económicos y comerciales regionales y subregiones, con el doble propósito de, por una parte, consolidar una zona de integración económica y comercial que contribuya a la reactivación económica continental y, de la otra, consolidar el poder capitalista desde el punto de vista económico.”* (Esteves, 2004, p. 178)

Esto está conduciendo, en forma rápida e irreversible, a la unificación de la economía y el mercado, primero en regiones -UE, NAFTA, MERCOSUR, etc.- y luego a escala mundial.

El ritmo acelerado de crecimiento de la economía capitalista actual y la necesidad de mantener dicha economía en constante expansión -característica del capital de información- convierte este proceso de unificación económica a escala mundial, llamado globalización, en una necesidad inmediata e ineludible para los intereses del capital informacional.

Entonces, este último intentará por todos los medios posibles eliminar las trabas a su desarrollo, interpuestas por la división de países, en forma similar a como la burguesía naciente eliminó las trabas feudales en los albores del capitalismo.

Desde un punto de vista técnico, este proceso de globalización se ve favorecido por el enorme y continuo desarrollo de las comunicaciones, que al restar importancia a las distancias geográficas, posibilita una íntima interconexión económica entre las regiones más remotas a nivel mundial.

Si bien el fenómeno de las multinacionales ya existía previamente, el mencionado desarrollo de las telecomunicaciones produce un salto cualitativo en la internacionalización de las empresas.

Además, al permitir la realización a distancia del trabajo, el comercio, los negocios, etc., hace desaparecer, desde el punto de vista técnico, las fronteras, que pasan sólo a tener un significado político.

Es decir, hoy en día es técnicamente viable la integración económica a escala planetaria, que necesita el capital de información.

Mientras que en la época de dominio del capital financiero, lo típico -en el marco de las relaciones internacionales- era el imperialismo y el colonialismo, que conducía a la división del mundo en países desarrollados dominantes y países atrasados dependientes, en la época actual, bajo la preponderancia del capital de información, se ha hecho económicamente viable la división del mundo en regiones desarrolladas, produciendo industrialmente con alta tecnología, y regiones subdesarrolladas, concentrada en la producción primaria, realizada en forma primitiva.

En primer lugar, en las regiones en que la producción se realice en forma atrasada, no se consumirán -al menos no en una cantidad significativa- las mercancías de información, lo cual imposibilitaría la penetración en estas regiones del capital de información y la consecuente explotación, que este realiza de las formas tradicionales de capital.

Entonces, los intereses del capital de información lo conducen inevitablemente a enfrentarse a los capitales atrasados de los países subdesarrollados, para sojuzgarlos e integrarlos a la economía global.

En segundo lugar, el vertiginoso desarrollo científico-tecnológico, al revolucionar todas las ramas de la producción, incluso la primaria -como la agropecuaria, la extracción de minerales y petróleo, etc.-, tradicionalmente atrasada, vuelve económicamente ineficiente y cada vez menos competitiva la producción primaria, realizada en forma primitiva, típica de las regiones subdesarrolladas.

Por ejemplo, el desarrollo de las biotecnologías y la automatización de la maquinaria agraria, están volviendo cada vez más competitiva la producción agropecuaria -realizada en forma atrasada- de los países del Tercer Mundo, a pesar de las ventajas naturales y de lo barato de la mano de obra.

En tercer lugar, en las nuevas condiciones, generadas por el avance de las comunicaciones antes mencionado y por la actual revolución científico-tecnológica, las inversiones extranjeras en los países del Tercer Mundo, lideradas ahora por el capital de información, cambian su naturaleza.

Por un lado, a los inversores ya no les es necesario asociarse al capital local, sino que, gracias a las comunicaciones, pueden dirigir sus empresas en forma directa, y en tiempo real.

Por otra parte, los nuevos inversores no buscan basar su ganancia en la contratación de mano de obra barata para tareas de baja calificación, ni en transacciones meramente financieras, sino que, por el contrario, están más bien interesados en establecer empresas de alta tecnología, similares a las existentes en el Primer Mundo.

En la nueva economía, que el capital de información intenta imponer en estos países, la tradicional oligarquía local se vería desplazada de su lugar de privilegio -siendo sustituida directamente por el capital externo-, lo que hace a esta última oponerse con todas sus fuerzas a la modernización.

Así, mientras la oligarquía local solía ser un aliado natural para el capital financiero externo, es ahora el enemigo principal que se opone a la penetración del capital de información.

Esta oposición toma políticamente la forma de un nacionalismo de derecha y, en ocasiones, como en el caso del Medio Oriente, de un fundamentalismo religioso.

En la medida en que los países subdesarrollados -gobernados por sus respectivas oligarquías- se resisten a la modernización que intenta imponerles el capital de

información internacional, éstos se sumergen en una crisis económica cada vez más grave, debido a la dificultad para colocar sus exportaciones en el mercado internacional, por ser éstas no competitivas, tanto desde el punto de vista del precio como de la calidad.

Cabe resaltar que la economía informacional global no es una economía planetaria, ya que no abarca todos los procesos económicos del planeta y tampoco incluye a todos los territorios, ni todas las personas trabajan para esta economía, ni compran sus productos. No obstante, ella sí afecta directa o indirectamente la subsistencia de toda la humanidad.

La internacionalización del proceso de producción ha llevado a la fabricación de diferentes partes del producto final en diversos lugares geográficos.

Este desplazamiento o relocalización del proceso productivo ha ocurrido también en el área de los servicios, lo que ha determinado que muchos procesos se desplacen hacia los países del sur, donde se encuentra la mano de obra más barata.

*“[...] la globalización de la economía hizo que la industria se desplazase de sus antiguos centros, con elevados costes laborales, a países cuya principal ventaja -siendo las otras condiciones iguales- era que disponían de cabezas y manos a buen precio.”* (Hobsbawn, 1997, p. 564)

Llegamos así a la conclusión de lo que hoy se globaliza es la forma capitalista de explotación, y que ella varía en mayor o menor medida, según el grado de desarrollo de los países.

La actual globalización capitalista pretende un proyecto económico, social, político e ideológico que es posible a través del modelo neoliberal.

El fin de la Guerra Fría supuso un nuevo orden mundial que pronto desaparecerá ante la explosión neoliberal, con la asunción del capitalismo mundial a expensas de su predecesor, el capitalismo nacional. *“El hijo (el neoliberalismo) devora al padre (el capitalismo nacional), y de paso destruye todas las falacias discursivas de la ideología capitalista: en el nuevo orden mundial no hay ni democracia, ni libertad, ni igualdad, ni fraternidad.”* (Subcomandante Marcos, 1997, p. 7)



### 3.1.3. EL PROYECTO NEOLIBERAL

La actual globalización económica va acompañada de un modelo general de pensamiento.

El modelo ideológico que acompaña al neoliberalismo es el “american way of life”, que no solo ataca y destruye las bases materiales de los Estados nacionales sino también su pasado histórico y cultural.

El neoliberalismo impone una guerra total, plantea la destrucción de las naciones y de los grupos de naciones para homologarlas con el modelo capitalista norteamericano.

El pensamiento neoliberal incluye un conjunto de posiciones teóricas, ideológicas, éticas y culturales. “[...] *el neoliberalismo es una superestructura ideológica y política que acompañan una transformación histórica del capitalismo moderno.*” (Anderson, 1999, p. 33)

A pesar de la utilización indistinta de los términos liberal y neoliberal, se conviene esbozar una diferenciación entre ambos ya que el liberalismo clásico y aún el contemporáneo distan mucho del modelo neoliberal.

Teniendo en cuenta que ambos comparten la centralidad en el individuo y la importancia del mercado, el neoliberalismo toma distancia de ellos en lo que refiere a los posibles mecanismos reguladores del mercado, al desarrollo de una concepción de la ciencia -y por ende del conocimiento-, y por último en lo que hace al funcionamiento de las democracias actuales.

El neoliberalismo nace en Europa y América del Norte luego de la Segunda Guerra Mundial, y tiene su base en el libro del austriaco Friedrich Hayek “Camino de Servidumbre”, escrito en 1944. Para Perry Anderson, en el mismo se establece una clara oposición al Estado intervencionista y de bienestar, donde las limitaciones de los mecanismos de mercado por parte del Estado son considerados como un ataque a las libertades económica y política. “*Se trata de un ataque apasionado contra cualquier limitación de los mecanismos del mercado por parte del Estado, denunciada como una amenaza letal a la libertad, no solamente económica sino también política.*” (Anderson, 1999, p. 21)

Los escritos de Hayek tomaron cuerpo social cuando en 1947 convocó a un grupo de intelectuales -entre ellos Von Mises, Milton Friedman, Karl Popper, W. Lippman y Salvador de Maradiaga- cuyo interés común era luchar contra la economía centralizada, es decir el comunismo de la URSS y el populismo de América Latina.<sup>2</sup>

La forma de alcanzar tales propósitos consistía en la apertura económica y la privatización de las empresas públicas, limitando así la acción del Estado en la economía y disminuyendo su poder.

Estas ideas encontraron un campo fértil en la década del '70, cuando las tasas de ganancia en los países de capitalismo avanzado entran en una larga y marcada recesión.

La crisis se atribuyó al rol de los sindicatos y el excesivo poder del movimiento obrero, que había provocado el aumento en los gastos sociales y el descenso en las bases de la acumulación privada.

La solución era la de mantener un Estado fuerte, a la hora de romper el poder de los sindicatos y controlar el dinero, y a su vez débil en las intervenciones económicas y en los gastos sociales. *“La estabilidad monetaria debería ser la meta suprema de cualquier gobierno. Para eso sería necesaria una disciplina presupuestaria, con la contención de gasto social y la restauración de una tasa ‘natural de desempleo’, o sea, la creación de un ejército industrial de reserva para quebrar los sindicatos.”* (Anderson, 1999, p. 22)

El proyecto económico neoliberal posee medidas para favorecer la libre circulación del capital. Entre ellas podemos encontrar:

- la apertura incontrolada de los mercados;
- la desregularización o eliminación de todo tipo de reglas para el capital extranjero;
- la privatización de las empresas estatales y de las instituciones que prestaban servicios sociales: educación, salud, fondos de pensiones, construcción de viviendas, etc., con la consiguiente reducción del Estado y de los gastos sociales;
- la lucha prioritaria contra la inflación, y la flexibilidad en el plano laboral.

El neoliberalismo, como forma de organización del capitalismo en lo que refiere a sus módulos y redes más poderosas, logra la hegemonía ideológica con una democracia donde lo social juega un papel irrelevante.

---

<sup>2</sup> El premio Nobel de Economía -creado en 1969- respaldó el neoliberalismo luego de 1974, en tanto fue concebido ese año a Hayek, y dos años más tarde a otro ultraliberal, Milton Friedman.

El celo ideológico de quienes promovían el individualismo se vio reforzado por la aparente impotencia y fracaso de las políticas económicas convencionales, sobre todo después de 1973.

Dicha hegemonía se reafirma al debilitarse el Estado-Nación y las redes y módulos que bajo su tutela controlan el territorio socioeconómico del ex mercado nacional, el cual protegía el trabajo y la seguridad social. *“La hegemonía neoliberal se impone recomponiendo las relaciones del Estado, el mercado, las empresas, los obreros, los empleados y los excluidos, los marginados o los superexplotados.”* (González Casanova, 1999, p. 10)

El neoliberalismo se rehace con alternancias entre regímenes políticos y civiles que no afectan su preeminencia en la economía y el mercado, imponiendo las mismas políticas económicas tanto militares como civiles.

Es así que el primer país en donde se aplica sistemáticamente el neoliberalismo es el Chile de Pinochet, bajo la clara inspiración teórica norteamericana de Friedman.

Más tarde se producirá la ola neoliberal, en Europa iniciada por Margaret Thatcher en Inglaterra -1979-, y seguida en Estados Unidos -1980- por Ronald Reagan, Helmut Kohl en Alemania -1982-, y extendida al resto de Europa posteriormente.

A finales de los '80 se implementará en México y Argentina, en los '90 en Perú, Venezuela y el resto de los países de América y el Caribe.

Cualquier balance actual sobre el neoliberalismo puede ser considerado provisorio, ya que se trata de un movimiento inconcluso.

Sin embargo, podemos decir que económicamente fracasó, no consiguiendo ninguna revitalización básica del capitalismo avanzado.

Desde el punto de vista social, ha conseguido alcanzar muchos de sus objetivos, creando sociedades profundamente desiguales, aunque no logrando su desestatización como se lo había propuesto.

En tanto, política e ideológicamente ha alcanzado un alto grado de éxito, diseminando la idea de que no hay alternativas para sus principios, y que el mundo en su totalidad, tiene que adaptarse a sus normas.

Para Borón (1999, p. 32), desde principios de siglo, ninguna sabiduría convencional consiguió un predominio tan abarcativo como lo ha logrado el neoliberalismo. *“Este fenómeno se llama hegemonía, aunque, naturalmente, millones de personas no crean en sus promesas y resisten cotidianamente a sus terribles efectos.”*

### 3.1.4. EL INFORMACIONALISMO Y LA NUEVA ESTRUCTURA SOCIAL

Surge así una nueva estructura social relacionada con la aparición de un nuevo modo de desarrollo: el informacionalismo.

Para Castells (2001, I, p. 41) “[...] *las sociedades están organizadas en torno a procesos humanos estructurados por relaciones de producción, experiencia y poder determinadas históricamente.*”

La producción es la acción que ejerce la humanidad sobre la materia -naturaleza- para apropiársela y transformarla en su beneficio mediante la obtención de un producto, el consumo de parte de él y la acumulación del excedente para la inversión, según las diversas metas que determina la sociedad.

La experiencia consiste en la acción de los sujetos humanos sobre sí mismos, determinada por la interacción de sus identidades biológicas y culturales, relacionadas con su entorno social y natural. Se construye en base a la búsqueda de la satisfacción de las necesidades y deseos humanos.

El poder es la relación entre los sujetos humanos, que basándose en la producción y la experiencia, a través del uso potencial o real de la violencia física o simbólica, impone el deseo de unos sobre otros.

Las instituciones de la sociedad -en nuestro trabajo estas instituciones se presentan como AIE y Aparatos Represivos de Estado- se han erigido para reforzar las relaciones de poder existentes en cada período histórico, donde se incluyen los controles límite y los controles sociales logrados en las luchas de poder.

Retomando lo expuesto por Castells, diremos que los países avanzados estarían entrando en lo que el denomina “Sociedad Informacional” -en oposición a “Sociedad de la Información”-, término que indica una forma específica de organización social, en donde la generación, el procesamiento y la transmisión de la información se convierten en las fuentes fundamentales de productividad y poder.

Se habla de una economía informacional y global para identificar los rasgos fundamentales y su entrelazamiento.

Es informacional, porque la productividad y competitividad de empresas, regiones y naciones dependen fundamentalmente de “[...] *su capacidad para generar,*

*procesar y aplicar con eficiencia la información basada en el conocimiento.” (Castells, 2001, I, p. 93)*

Es global, porque la producción, el consumo y la circulación “[...] *están organizados a escala global, bien de forma directa, bien mediante una red de vínculos entre los agentes económicos.*” (Castells, 2001, I, p. 93)

Así, pues, la economía global surgida de la producción y la competencia basada en la información “[...] *se caracteriza por su interdependencia, su asimetría, su regionalización, la creciente diversificación dentro de cada región, su inclusividad selectiva, su segmentación exclusoria y, como resultado de todos estos rasgos, una geometría extraordinariamente variable que tiende a disolver la geografía económica histórica.*” (Castells, 2001, I, p. 133)

La implementación neoliberal del proceso de globalización -basado en el actual paradigma tecnoeconómico- ha producido efectos devastadores sobre la mayor parte de los trabajadores y del movimiento popular, tanto en los países desarrollados así como también en nuestro Tercer Mundo.

La potencialidad transformadora que debería contemplar la actual ola de cambios, sólo ha implicado como único objetivo por parte de los ostentadores de los medios de producción el maximizar sus ganancias.

Transformaciones tales como la reducción de la jornada laboral, la elaboración de una nueva cultura del trabajo que deje de tener como paradigma el trabajo asalariado clásico, y que a su vez, considere como trabajo las más diversas actividades que desarrolla el hombre, no tienen cabida en el actual modelo de explotación.

Así, J. Rifkin (1996, p. 23) plantea que *“En la actualidad, por primera vez, el trabajo humano está siendo paulatina y sistemáticamente eliminado del proceso de producción. [...] Una nueva generación de sofisticadas tecnologías de las comunicaciones y de la información irrumpen en una amplia variedad de puestos de trabajo.”*

Nos encontramos entonces en un período histórico caracterizado por la sustitución de seres humanos por máquinas en lo referente a los procesos de fabricación, venta, creación y suministro de servicios.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup>Para una mejor comprensión del efecto de las nuevas tecnologías en la reducción del empleo consultar: Rifkin, J. (1996). El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era. Barcelona : Paidós.

Empero, aunque la tecnología en sí no crea ni destruye empleo, sí opera en la transformación en profundidad de la naturaleza del trabajo y la organización de la producción. *“La reestructuración de las empresas y organizaciones, permitida por la tecnología de la información y estimulada por la competencia global, está llevando a una transformación fundamental del trabajo: la individualización del trabajador en el proceso de trabajo.”* (Castells, 2001, I, p. 294)

Es así que estamos ante *“[...] la inversión de la tendencia histórica de la salarización del trabajo y la socialización de la producción, que fueron los rasgos dominantes de la era industrial. La nueva organización social y económica basada en las tecnologías de la información, pretende descentralizar la gestión, individualizar el trabajo, personalizar los mercados, y por lo tanto segmentar el trabajo y fragmentar las sociedades.”* (Castells, 2001, I, p. 294-295)

Conforme a lo expresado, es posible identificar el rápido crecimiento de los contratos laborales de trabajo temporal y los de tiempo parcial, convirtiéndose en algunos países el empleo autónomo en un nuevo componente sustancial de la mano de obra.

En conclusión, *“[...] la forma tradicional de trabajo, basada en un empleo de tiempo completo, tareas ocupacionales bien definidas y un modelo de carrera profesional a lo largo del ciclo vital, se está erosionando de manera lenta pero segura.”* (Castells, 2001, I, p. 297)

### 3.1.5. LA REALIDAD LATINOAMERICANA

La realidad en América Latina difiere mucho de la de las potencias donde es aplicado el modelo neoliberal.

En palabras de A. Borón (1999, p. 55), *“La hegemonía ideológica del neoliberalismo y su expresión política el neoconservadurismo, adquirió una desacostumbrada intensidad en América Latina. Uno de sus resultados ha sido el radical debilitamiento del Estado, cada vez más sometido a los intereses de las clases dominantes y resignando grados importantes de soberanía nacional ante la superpotencia imperial, la burguesía transnacionalizada y sus ‘instituciones’ guardianas: el FMI, el Banco Mundial y el régimen económico que gira en torno a la supremacía del dólar.”*

Las crisis estructurales de los Estados, pautadas por la agresividad tributaria, el gasto irracional, la creciente deuda externa, la corrupción, el despilfarro y la ineficacia han sumido a nuestros países en una crisis casi irreversible.

Dicha crisis surge del fracaso de los modelos monetaristas neoliberales orientados desde el mercado para responder a las demandas básicas de sectores de la población que se encuentran en vertiginoso aumento.

Según Max-Neef (1993, p. 19) la crisis no es clara, ya que *“No es sólo económica, ni es solo social, cultural o política. De alguna manera, es una convergencia de todas ellas pero que, en su agregación, resulta en una totalidad que es más que la suma de sus partes.”*

La raíz de los graves problemas que sufren nuestras naciones puede ser analizada desde la incapacidad histórica de los modelos de Estado que se han desarrollado desde los procesos de independencia y constitución de los Estados nacionales.

Ellos han sido impulsados y controlados por los grupos oligárquicos, dejando de lado los espacios de participación popular y promoviendo las democracias liberales, el desarrollo capitalista y la integración de los mercados externos.

El carácter restringido de los espacios de participación y de los beneficios sociales hacia las masas populares pautaron la crisis del “Estado Oligárquico”.

A él sucedieron los regímenes populistas-nacionalistas, que procuraron proyectos más ágiles y sólidos de nación, al combinar la formulación de proyectos nacionales homogéneos y una mayor participación popular.

Con los sistemas populistas se abren canales de representación política y se crean mecanismos de representación sectorial. Como forma de gobierno, su principal aporte fue el reconocimiento de grupos sociales hasta el momento excluidos, y al hacerse cargo de la incorporación de los mismos, aumentó su función reguladora, además de la aplicación de políticas redistributivas.

Su fracaso se debió a las presiones imperialistas de países ricos y a los intereses de los grupos internos de poder económico, que llevaron a estos modelos al autoritarismo, la verticalidad y la concentración de poder.

La tensión entre proyectos nacionales homogéneos y diversidad de actores sociales que reclamaban un mayor protagonismo se reproduce en los gobiernos progresistas que se sucedieron en la región.

Los estados progresistas, a diferencia de los populistas, buscaron su legitimación a través del respaldo popular obtenido por las conquistas sociales y nacionales, y mediante el control sindical de tipo corporativo en muchas funciones del Estado.

Sin embargo, con la década del '70 se instalan, especialmente en el Cono Sur Latinoamericano -no siendo Uruguay una excepción-, los regímenes políticamente autoritarios y económicamente ultraliberales.

En ellos la participación social y el protagonismo popular son socavados al extremo, y aparece la represión física y psicológica como forma de controlar la presión generada por los costos sociales.

Los actuales regímenes pseudo-democráticos solo consiguen perpetuar la diferencias económicas, sociales y culturales entre los ethos dominantes y las clases populares, que ven de esta forma como son violentados diariamente los principios democráticos y los derechos humanos.

*“La decadencia de los partidos de masas organizados, de clase ideológicos -o ambas cosas-, eliminó el principal mecanismo social para convertir a hombres y mujeres en ciudadanos políticamente activos.”* (Hobsbawn, 1997, p. 573)

Frente a estas situaciones de crisis es donde aparecen las revalorizaciones democráticas, apostando a fundar un nuevo orden basado en la igualdad y en la participación social.



Las posibles soluciones giran en torno a concertar procesos de desconcentración económica, descentralización política, fortalecimiento de las instituciones democráticas y autonomía creciente de los movimientos sociales existentes.

Compartimos con Max-Neef (1993, p. 29) que *“El desafío va más allá del tipo de Estado y se extiende hacia la capacidad de la propia sociedad civil para movilizarse y adecuar un orden político representativo a los proyectos de los diversos y heterogéneos grupos sociales.”*

Lo esencial radica en como respetar y estimular la diversidad, y ello es posible a través de un tipo de desarrollo que fortalezca los espacios locales, las micro organizaciones y las múltiples matrices culturales dispersas en la sociedad civil. Este tipo de desarrollo no puede dejar de lado *“[...] la tarea de consolidar prácticas y mecanismos que comuniquen, socialicen y rescaten las diversas identidades colectivas que conforman el cuerpo social.”* (Max-Neef, 1993, p. 29)

Hacemos nuestros los postulados de Max-Neef en lo que hace a la importancia de los actores sociales y de las comunidades en la reestructuración de las políticas del Estado.

La “democracia política” o “democracia de la cotidianidad” a la que alude implica eliminar las exclusiones políticas, sociales y culturales, tornándose esta última como fundamental a nuestro entender, ya que es la base para que toda sociedad pueda desarrollarse plena e íntegramente.

El concepto de desarrollo nos conduce a A. Nanzer (1988 citado en Scialpi, 1992, p. 4), quien sostiene que *“En lugar de configurarse como un proceso que permite a los individuos, a las comunidades y a las naciones confiar cada vez más en sí mismos, y dominar crecientemente su destino, hoy es concebido como un tipo de producto que puede conseguirse sólo a través del crecimiento económico o el aumento del consumo y la producción. En nada se refiere al real imperativo de auto-dominio y auto-suficiencia.”*

La realización plena de una sociedad se vería reflejada a través del “Desarrollo Integral”, el cual implica el desarrollo desde seis dimensiones:

- social
- económica
- política
- comunicacional

- cultural
- informacional

A tal efecto, se plantea como desafío necesario que nos desarrollemos íntegramente en comunidad, es decir, que como seres históricos inacabados, capaces de modificar la realidad en que nos encontramos inmersos, intervengamos en ella desde dos áreas estratégicas profundamente interrelacionadas, como lo son la educación y la información, y que desde nuestra condición de profesionales políticamente involucrados, contribuyamos a erigir nuevas formas de organización social bajo dos postulados que a nuestro entender son fundamentales: ***socializar la información y democratizar radicalmente la cultura.***

## 3.2. REPRODUCCIÓN DEL ORDEN SOCIAL

### 3.2.1 NOCIÓN DE IDEOLOGÍA

Si bien es conocida la dificultad existente para elaborar una noción de ideología que tenga el carácter de irrefutable, o cuyo sentido alcance una validez universal, pretendemos plantear, a través de un pequeño esbozo histórico que incluya el origen y su posterior interpretación desde la perspectiva marxista, un encuadre general -y a su vez particular- de la significación del término y su vinculación con el concepto información.

*“É difícil encontrar na ciencia social un conceito tão complexo, tão cheio de significados, quanto o conceito de ideologia. Nele se dá uma acumulação fantástica de contradições, de paradoxos, de arbitrariedades, de ambigüedades, de equívocos e de mal-entendidos, o que torna extremamente difícil encontrar o seu caminho nesse laberinto.”* (Löwy, 1991, p. 11)

Diremos, pues, que analizando los antecedentes históricos del término, sólo existe alguna remota vinculación entre esos pretendidos antecedentes y su contenido actual.

Caño-Guiral (1986, p. 12-16) identifica dos únicos períodos:

- 1) El primero se constituye “[...] por regencias a algo que, lejanamente roza un aspecto cubierto por la noción moderna de ocultamiento o enmascaramiento de la realidad que presentan ciertas ideas recibidas.” (Caño-Guiral, 1986, p. 12) Cronológicamente, podemos decir que el período abarca hasta el siglo XVIII. No obstante, es en el siglo XVI -Niccolò Machiavelli y su obra “Il Principe”; Francis Bacon en su “Novum Organum”- cuando se formula por primera vez, con directrices precisas, el falseamiento explícito de la realidad como método para gobernar.
- 2) En el segundo período el término como tal “[...] señala únicamente una concepción didáctica. Un método pedagógico para la enseñanza de la filosofía y la lógica, en especial. Instrucciones para ‘pensar bien’, en síntesis.” (Caño-Guiral, 1986, p. 15)

El término ideología fue acuñado por el francés Antoine Louis Destutt, Conde de Tracy, y discípulo de Condillac<sup>4</sup>, hacia 1796. La obra de Destutt de Tracy -publicada en 1801 bajo el título “Eléments d’Idéologie”- se caracteriza por ser un apartado de la zoología en lo que se refiere al relacionamiento de los seres vivos con el medio ambiente, donde trata la cuestión de los sentidos, de la percepción sensorial a través de la cual se llegaría a las ideas.

No obstante, el sentido actual del término fue dado por el hombre a quien combatían Destutt de Tracy y sus seguidores: Napoleón, “[...] *quién llamó ideólogos a aquellos que hacían planes de gobierno -criticando el suyo- sin tomar contacto con la realidad.*” (Santa Ana, 1963 citado en Barreiro, 1966, p. 19)

La escuela de los ideologistas -cuyo fundador fue Destutt de Tracy- constituía un grupo filosófico cuya particularidad consistía en el rechazo de la metafísica, y su intento de establecer las ciencias culturales sobre fundamentos antropológicos y psicológicos. “*A ideologia, segundo Destutt de Tracy, é o estudo científico das idéias e as ideais são o resultado da interação entre o organismo vivo e a natureza, o meio ambiente.*” (Löwy, 1991, p. 11)

Esta línea de pensamiento, calificada despectivamente como ideología, era considerada inútil y apartada de la realidad. Asistimos así a un período histórico donde el desprecio por las ideologías es directamente proporcional al aprecio por lo real, lo cual implica además un desprecio por intentar racionalizar lo irracional.

El doble sentido semántico del término ideología -otorgados por Napoleón y de Tracy- atraviesa los trabajos de Marx a partir de 1840, período este en el que residió en Francia.

Para Alves Filho (2000, p. 89), este hecho está pautado por tres razones fundamentales. En primer lugar, la inexistencia del término en los escritos anteriores a esos años. En segundo término, por la aparición en 1844 de “La Sagrada Familia” -escrito conjuntamente con Engels- donde deja en claro conocer el uso dado por Napoleón al término. Por último, durante su estancia en París, Marx copió parte del libro de Destutt de Tracy.

*“Las relaciones entre el joven Marx y los ideólogos de la revolución francesa son directas. En 1844 y 1845, durante su exilio en París, Marx copió partes de los Eléments D’ Idéologie de Destutt de Tracy. Marx conocía muy bien el cambio en el significado*

---

<sup>4</sup> Etienne Bonnot de Condillac, conjuntamente con Pierre Jean George Cabanis, eran denominados “materialistas naturales”.

de la palabra ideología, según el cual, después de haberse designado con ella una disciplina filosófico-científica, se había convertido en una expresión peyorativa, dirigida contra críticos teorizantes políticamente molestos.” (Barth, 1951 citado en Alves Filho, 2000, p. 89)

Con el triunfo de las ideas socialistas, y en especial del marxismo, la expresión ideología tuvo un revés reivindicativo con su aplicación a experiencias humanas concretas -económicas, sociales y políticas-, para luego ser considerada como apropiada para definir los problemas de la naturaleza de la realidad, más aún si esa realidad era considerada polifacética e inaprehensible en su totalidad, hecho éste que servía para demostrar la necesidad no ya de una ideología sino el advenimiento de las ideologías.

Este será el signo característico de la realidad social de la primera mitad del siglo XX, ya que en la segunda mitad del mismo se produce la crisis del pensamiento ideológico. *“En esta etapa de la evolución del pensamiento moderno, la ideología dejaba de ser meramente una teoría de la génesis de las ideas, como lo pretendía Destutt de Tracy (‘ciencia que tiene por objeto el estudio de las ideas -así la definía-, de sus leyes, de su relación con los signos que representan y, sobre todo de su origen’), para comenzar a convertirse en una teoría político-social; en un intento esquemático y comprensible de interpretación de la realidad que envuelve al ser humano en su convivir comunitario; en un ensayo de proposición y de metas y de medios para alcanzar o perpetuar alguna clase en el poder.”* (Barreiro, 1966, p. 24)

Marx y Engels, al relacionar la ideología con las condiciones materiales de existencia, dan un nuevo significado al término, rompiendo con la concepción de Destutt de Tracy en cuanto a la oposición entre ideología y política. *“Diferente da tradição do sensismo a que se filia Destutt de Tracy, que relaciona ‘ideologia’ com os sentidos, Marx e Engels seguem em outra direção. Relacionam ‘ideologia’ às condições materiais de existência dos homens. [...] Produzir a vida material inclui produzir a ‘representação desta vida’, ou seja, produzir a ideologia.”* (Alves Filho, 2000, p. 91)

Empero, Marx y Engels mantienen la ambigüedad semántica -campo en el que la ideología floreció-, ya que presentan a la ideología como el estudio de las ideas así como también en el sentido de ilusión. *“A referida ambigüidade -ideologia igual a estudo das idéias e ideologia igual a ilusão - como ‘um pecado original’, acompanha o ‘conceito’, estando sempre presente quando se examinam suas diversas apropriações contemporâneas.”* (Alves Filho, 2000, p. 7)

*“Casi desde su génesis, o por lo menos a partir de su discusión por Marx y Engels, el concepto de ideología ha estado ligado al concepto de falsedad. Lo ideológico es lo engañoso, lo falso, lo disimulador, y ha sido relacionado por esos autores, con formas específicas de actividad material y de intercambio cuya consecuencia inevitable es la producción de ideas y de representaciones ubicadas en la conciencia.”* (Montero, 2004, p. 43-44)

Según Alves Filho (2000, p. 97), Marx y Engels definen como ideológica toda tentativa de explicar cualquier relación social a partir de formas cristalizadas de conciencia social, y consideran que proceder de esta forma implica invertir la determinación social, económica.

Montero (2004) plantea que esta línea de pensamiento destaca dos aspectos que ayudan a su definición:

- a) por un lado, la unión de lo ideológico con el proceso real, histórico y material de la vida. Su arraigo en el modo de producción y reproducción de esa vida material, aún cuando se trate de representaciones;
- b) por otra parte, su ubicación en el plano de lo consciente, pero induciendo un elemento falsificador -Kosik<sup>5</sup>-, disimulando la verdad y alejándolo de su campo de conocimiento -Lukács<sup>6</sup>-.

La autora sostiene que *“Así, lo ideológico estaría al servicio de una formación económico social particular, al servicio de una clase, cuyo interés estaría en mantener la ignorancia en lo que concierne a los aspectos materiales de la existencia, trasladándolos a un mundo de ideas, idealizado, e ideológico.”* (Montero, 2004, p. 44)

Pues bien, luego de realizadas estas apreciaciones nos encontramos en condiciones de abordar los matices adquiridos por el término ideología a partir de los escritos de Marx, Engels y Althusser.

---

<sup>5</sup> Véase Kosik, K. (1967). *Diléctica de lo concreto*. 10ª ed. México : Grijalbo. (Enlace)

<sup>6</sup> Véase Lukács, G. (1969). *Historia y conciencia de clase*. Barcelona : Grijalbo.

### 3.2.2. IDEOLOGÍA Y MARXISMO

El término ideología, aparece en los primeros escritos de Marx introducido a partir de una metáfora tomada de la experiencia física o fisiológica, la experiencia de la imagen invertida que se da en una cámara oscura o en la retina, de donde obtiene el paradigma o modelo de la deformación como inversión. La primera función que cumple la ideología es producir una imagen invertida.

Este concepto, aún formal de la ideología, se complementa con una descripción específica de determinadas actividades intelectuales y espirituales consideradas como imágenes invertidas de la realidad, como deformaciones por inversión.

De esta forma, la conceptualización dada por Marx depende de un modelo expuesto por Feuerbach, quien había observado a la religión como un reflejo invertido de la realidad, *“En el cristianismo, decía Feuerbach, sujeto y predicado están invertidos. Mientras en la realidad los seres humanos son sujetos que proyectaron a lo divino sus propios atributos (sus propios predicados humanos), lo cierto es que lo divino es percibido por los seres humanos como un sujeto del cual nosotros somos el predicado.”* (Ricoeur, 1989, p. 48)

De acuerdo con Feuerbach, Marx considera que la religión es el paradigma, el ejemplo primitivo de ese reflejo invertido de la realidad, y es esta imagen de inversión la generadora del concepto de ideología en Marx, extendiendo a toda la esfera de las ideas este funcionamiento paradigmático. *“Y si en toda la ideología los hombres y sus relaciones aparecen invertidos como en una cámara oscura, este fenómeno responde a su proceso histórico de vida, como la inversión de los objetos al proyectarse sobre la retina responde a su proceso de vida directamente físico.”* (Marx; Engels, 1985, p. 26)

En dicho sentido, la connotación negativa que adquiere el concepto ideología es fundamental, ya que es por obra de la misma que se oscurece el proceso de la vida real.

Los escritos tempranos de Marx plantean una clara oposición entre ideología y realidad como praxis -la realidad construyendo y deconstruyéndose, es decir en permanente transformación-.

Según Marx y Engels (1985, p. 26), *“[...] las formaciones nebulosas que se condensan en el cerebro de los hombres son sublimaciones necesarias de su proceso material de vida, proceso empíricamente registrable y sujeto a condiciones materiales.*

*La moral, la religión, la metafísica y cualquier otra ideología y las formas de conciencia que a ellas corresponden pierden, así, la apariencia de su propia sustantividad.”*

Una segunda fase del concepto marxista de ideología aparece cuando el marxismo alcanza su desarrollo en la forma de una teoría -e incluso de un sistema-, presentándose en “El Capital” y en los últimos escritos marxistas, sobre todo en la obra de Engels.

Es en esta etapa donde el marxismo se presenta como un cuerpo de conocimiento científico, lo que influye decididamente en el concepto de ideología. *“Ahora la ideología obtiene su significación de oposición a la ciencia, en tanto que la ciencia se identifica con el cuerpo de conocimientos, siendo El Capital su paradigma. De manera que la ideología comprende, no sólo la religión en el sentido de Feuerbach y la filosofía del idealismo alemán tal como la veía el joven Marx, sino que incluye todo enfoque precientífico de la vida social. La ideología significa todo aquello que es precientífico en nuestro propio enfoque de la vida social.”* (Ricoeur, 1989, p. 49)

Es en este punto donde el concepto de ideología comprende el de utopía, siendo todas las utopías -incluidas las utopías socialistas del siglo XIX, tal es el caso de Fourier, Saint-Simon, Proudhon, Cabet, entre otros- consideradas por el marxismo como ideologías.

La utopía es ideológica en el sentido de que se opone a la ciencia, en la medida en que no es científica.

La significación dada a la ciencia por los marxistas tardíos y posmarxistas opera otra transformación en el concepto marxista de ideología. Su concepción de ciencia puede dividirse en dos corrientes principales:

- a) la primera, cuyo origen se remonta a la Escuela de Frankfurt, supone el desarrollo de la ciencia en el sentido kantiano o fichteano de una crítica, de manera que el estudio de la ideología está ligado a un proceso liberador. El concepto de una crítica de la ideología admite una posición tomada contra la sociología entendida como mera ciencia empírica. Es decir, la ciencia empírica que es la sociología es considerada como una especie de ideología del sistema capitalista y liberal, puramente descriptiva, y sin la capacidad de cuestionar sus propios supuestos. Esta escuela alemana -representada, entre otros, por Horkheimer, Adorno y Habermas- intenta vincular el proceso crítico de la ideología con el psicoanálisis, donde el proyecto de liberación que su crítica sociológica ofrece a la sociedad, posee paralelismos con lo que realiza el



psicoanálisis en cada individuo, produciéndose así un cierto intercambio de marcos conceptuales entre la sociología y el psicoanálisis.

- b) la segunda, desarrollada principalmente en Francia por Louis Althusser, hace resaltar una conjunción, no con el psicoanálisis que se ocupa del individuo, sino con el estructuralismo, que cuestiona toda referencia a la subjetividad. Para Althusser, la pretensión del sujeto de ser quien da sentido a la realidad es la ilusión básica, y tiende a colocar todas las aspiraciones humanísticas del lado de la ideología. Señala además, que los escritos del joven Marx no deben considerarse ya que es todavía ideológico, en el entendido de que defiende las aspiraciones del sujeto como persona individual, como trabajador individual. Según Althusser es el Marx maduro el que presenta la noción principal de ideología, y es en su propia obra en la que debe trazarse la ruptura<sup>7</sup> entre lo que es ideológico y lo que es científico. *“Intervening in the theoretical controversy over the ‘young Marx’ Althusser showed that in order to recognise the break it is necessary to identify the different, incompatible, theoretical problematics to which belong, on the one hand, the notions and above all the questions typical of ideological prehistory and, on the other hand, the concepts and problems typical of the scientific theory of social formations.”* (Balibar, 1978, p. 221)

Nuestra visión de ideología parte de lo expresado por Althusser, es decir, partimos desde la posición teórica de oposición entre ciencia e ideología, planteada desde el punto de vista de la ruptura epistemológica y no ya desde la inversión -esbozada por Marx en sus primeros escritos-.

La “ruptura epistemológica” es concebida como *“A concept introduced by Gaston Bachelard in his La Formation de l’esprit scientifique, and related to uses of the term in studies in the history of ideas by Canguilhem and Foucault. It describes the leap from the pre-scientific world of ideas to the scientific world; this leap involves a radical break with the whole pattern and frame of reference of the pre-scientific (ideological) notions, and the construction of a new pattern (problematic q.v.). Althusser applies it to Marx’s rejection of the Hegelian and Feuerbachian ideology of his youth and the construction of the basic concepts of dialectical and historical materialism (q.v.) in his later works.”* (Althusser, 1969, p. 249)

---

<sup>7</sup> Para una mayor comprensión consultar: Althusser, L. (1969). For Marx. [London] : The Penguin Press.; Balibar, E. (1978). From Bachelard to Althusser: the concept of ‘epistemological break’. Economy and Society, 3 (3), pp. 207-237.

Althusser plantea la inconveniencia del término inversión en el entendido de que por más que algo se invierta continúa siendo lo mismo, sólo que al revés, mientras que la ruptura epistemológica plantea algo nuevo, surgido a partir de la relación existente entre la teoría madura y el resto de los escritos de Marx.

Para Althusser (1990, p. 25), *“Esta ‘ruptura epistemológica’ divide el pensamiento de Marx en dos grandes períodos esenciales: el período todavía ‘ideológico’, anterior a la ruptura de 1845, y el período ‘científico’, posterior a la ruptura de 1845. Este segundo período puede dividirse en dos momentos, el momento de la maduración teórica y el momento de la madurez teórica de Marx.”*

Es decir, los escritos de Marx pueden dividirse en cuatro períodos: las primeras obras, escritas entre 1840 y 1844; las obras de ruptura, escritas en 1845; las obras de transición, escritas entre 1845 y 1857; y las obras maduras, escritas entre 1867 y 1883.

Partiendo desde este punto, Althusser sostiene que la ruptura epistemológica en Marx se produce entre la preocupación por el ser humano -como conciencia y como individuo real- y la base real de la historia -la que está en las estructuras objetivas y no en supuestos poderes personales- expresada en fuerzas productivas y relaciones de producción.

Teniendo en cuenta su función social -ya que en todas las sociedades humanas se observa la existencia de una actividad económica de base, una organización política y de formas ideológicas- podemos decir que para Althusser (1984, p. 15) *“[...] una ideología es un sistema (que posee su lógica y su rigor propios) de representaciones (imágenes, mitos, ideas o conceptos según los casos), dotados de una existencia y de un papel históricos en el seno de una sociedad dada.”*

Su diferenciación de la ciencia parte del entendido de que la ideología como sistema de representaciones da mayor importancia a la función práctico-social que a la función teórica o de conocimiento.

En la misma línea de Althusser, Poulantzas (1971, p. 265) plantea que *“La ideología tiene precisamente por función, al contrario que la ciencia, ocultar las contradicciones reales, reconstruir, en un plano imaginario, un discurso relativamente coherente que sirva de horizonte a lo ‘vivido’ de los agentes, dando forma a sus representaciones según las relaciones reales e insertándolas en la unidad de las relaciones de una formación.”*

A decir de Althusser, se pueden concebir las descripciones o representaciones del mundo como verdaderas o falsas, pero la ideología no es en principio cuestión de

tales descripciones, constituyéndose los criterios de verdad y de falsedad en irrelevantes para ésta. *“La ideología para Althusser es una organización particular de prácticas significantes que constituye a los seres humanos en sujetos sociales, y que produce las relaciones vividas por las que tales sujetos están conectados a las relaciones de producción dominantes en una sociedad. Como término, cubre todas las distintas modalidades políticas de tales relaciones, desde una identificación con el poder dominante a una posición opuesta a él. [...] la ideología alude principalmente a nuestras relaciones afectivas e inconcientes con el mundo, a los modos en que estamos pre-reflexivamente ligados en la realidad social.”* (Eagleton, 1997, p. 40)

Incluso, Althusser plantea la oposición entre “ideologías teóricas” -la obra de los economistas políticos burgueses- y las “ideologías prácticas”-perceptibles en la manera en que los imperativos dominantes se convierten en pautas de comportamiento social alienado, es decir, la forma en que las ideas dominantes se reflejan-.

Tal como lo expresa Marx (1985, p. 46) en una sociedad de clases, la ideología dominante será pues, la ideología de la clase dominante, por lo que podemos inferir que la ideología asegura la cohesión de los hombres entre sí y de los hombres con sus tareas -con el lugar que deben ocupar- en la estructura general de explotación de clase. *“La ideología está pues destinada ante todo a asegurar la dominación de una clase sobre las otras y la explotación económica que le asegura su preeminencia, haciendo a los explotados aceptar como fundada en la voluntad de Dios, en la ‘naturaleza’ o en el ‘deber’ moral, etc., su propia condición de explotados. Pero la ideología [...] es útil también a los individuos de la clase dominante, para aceptar como ‘deseada por Dios’, como fijada por la ‘naturaleza’ o incluso como asignada por un ‘deber’ moral la dominación que ellos ejercen sobre los explotados; les es útil pues, al mismo tiempo y a ellos también, este lazo de cohesión social, para comprometerse como miembros de una clase, la clase de los explotadores.”* (Althusser, 1970, p. 54)

Arribamos así al punto en que podemos identificar el doble papel que juega la ideología: por un lado, se ejerce sobre la conciencia de los explotados para hacerles aceptar su condición como algo “natural”, mientras que por otra parte actúa sobre la conciencia de la clase dominante para permitirles desarrollar su dominación y explotación también como algo “natural”.

En las sociedades de clase, la ideología constituye una representación de lo real, pero falseada, orientada y tendenciosa, cuyo objetivo no es dar a los hombres el conocimiento objetivo del sistema social del que forman parte, sino todo lo contrario.

Su fin es ofrecerles una representación mistificada de dicho sistema para mantenerlos en su lugar en el sistema de explotación de clase. *“Cuando la ‘clase ascendente’ burguesa desarrolla, en el curso del siglo XVIII, una ideología humanista de la igualdad, de la libertad y de la razón, da a su propia reivindicación la forma de universalidad, como si quisiera, de esta manera, enrolar en sus filas, formándolos con este fin, a los mismos hombres que no liberará sino para explotar.”* (Althusser, 1984, p. 19)

Concluyendo, nos permitimos coincidir con la apreciación del término expuesta por Alves Filho (2000, p. 101) *“Entendemos ‘ideologia’ como um fenômeno material inerente a qualquer formação social. Fenômeno material que ganha forma e concretude histórica específica a partir do necessário e intermitente monopólio exercido pela classe dominante sobre ‘os meios de produção intelectual’ que, articulados de determinada maneira para reproduzir em larga escala certas ‘formas de conciencia social’ dão organicidade às diversas práticas e representações, tanto das ‘consciência’ (individuais) quanto das classes e camadas sociais existentes numa formação social dada.”*

Entonces, la ideología es fundamental para cimentar las relaciones sociales en cualquier formación social, asegurando la producción y reproducción de un modo de producción en un momento dado, creando pautas de conformismo -alienando al individuo- que posibilitan la sujeción de los hombres y de las clases a los papeles socialmente vividos, ya sean de dominantes o dominados, estableciendo como verdadero que los intereses de los primeros son los intereses de todos.

### 3.2.3. ALTHUSSER: EL ESTADO Y SUS APARATOS

A partir de los conceptos vertidos anteriormente es que podemos arribar a una interpretación de la sociedad y su orden basada en la teoría reproductivista de Althusser, quien para ello retoma viejos conceptos marxistas, ya que “[...] Marx concibe la estructura de toda sociedad como constituida por ‘niveles’ o ‘instancias’, articuladas por una determinación específica: la infraestructura o base económica (‘unidad’ de fuerzas productivas y relaciones de producción), y la superestructura que, a su vez contiene dos ‘niveles’ o ‘instancias’: la jurídico-política (el Derecho y el Estado) y la ideología (las distintas ideologías, religiosas, morales, jurídicas, políticas, etcétera).” (Althusser, 1984 , p. 27-28)

Marx, en el “Prólogo a la contribución de la Crítica a la Economía Política” (1977) establece que, en la producción social de su vida, los hombres entran en relaciones de producción indispensables e independientes de su voluntad, y que corresponden a un estadio definido de desarrollo de sus fuerzas materiales productivas.

La estructura económica de la sociedad se constituye a partir de la suma de estas relaciones de producción, y sobre ella se erige una superestructura jurídica y política, a la que corresponden formas definidas de conciencia social.

*“In the Preface to the 1859 Contribution, Marx ventured the idea that a social formation rests upon its economic infrastructure - that is, on the unity of the productive forces and the relations of production. In the infrastructure is rooted the class struggle, which pits the owners of the means of production against the directly exploited workers. And Marx added that above this infrastructure there was erected a whole superstructure, comprising law and the State on the one hand, and the ideologies on the other. The superstructure does nothing more than reflect the infrastructure.”* (Althusser, 1990, p. 255-256)

Así, el modo de producción de la vida material condiciona el proceso social, político e intelectual. Es el ser social de los hombres el que determina la conciencia, y no la conciencia, por el contrario, la que determina su ser social. *“Com base no exposto, pode-se chegar a uma conclusão importante. Para Marx e Engels, a ‘ideologia’ sobrepõe-se às consciências individuais. Assim sendo, cada ser social ‘representa’*

*(interpreta) a organização social e o seu papel nesta não a partir de sua ‘consciência pura’, mas o faz mediado pelas próprias relações que contrai e, portanto, ‘aprisionado’ e ‘moldado’, pelas ‘formas de consciência social’ (coletiva).” (Alves Filho, 2000, p. 97)*

En definitiva, la superestructura está determinada en última instancia por la infraestructura, y se basa en ésta así como los pisos superiores de un edificio se sostienen en los inferiores.

Según Althusser esta determinación de la superestructura por la infraestructura era pensada en la tradición marxista bajo dos formas:

1. existe una “autonomía relativa” de la superestructura con respecto a la base;
2. existe una “reacción” de la superestructura sobre la base.

No obstante, el relacionamiento entre superestructura e infraestructura, el Estado y la ideología, son analizados a partir de la teoría reproductivista, desde donde algunas cuestiones de la existencia y la naturaleza de la superestructura son retomadas, ya que el marxismo clásico no las había abarcado en profundidad.

Por ende, es fundamental precisar la concepción del Estado bajo la óptica reproductivista: *“El Estado es, entonces, sobre todo lo que los clásicos del marxismo han llamado el aparato del Estado. En esta expresión cabe no sólo al aparato especializado (en sentido estricto), cuya existencia y necesidad hemos reconocido a partir de la práctica jurídica, es decir la policía, los tribunales y las prisiones, sino también el ejército que (y el proletariado ha pagado con su sangre esta experiencia) interviene directamente como fuerza represiva de apoyo en última instancia, cuando la policía y sus cuerpos especiales auxiliares ya han sido ‘desbordados por los acontecimientos’; caben en fin, por encima de este conjunto, el Jefe de Estado, el Gobierno y la Administración. [...] El aparato de Estado, que lo define como fuerza de ejecución y de intervención represiva ‘al servicio de las clases dominantes’, en la lucha de clases desarrollada por la burguesía y sus aliados contra el proletariado, es exactamente el Estado, y define muy exactamente su ‘función’ fundamental.” (Althusser, 1984, p. 30)*

Estas definiciones marxistas del Estado son consideradas por Althusser como una teoría descriptiva del Estado. Lo esencial, empero, de la teoría marxista del Estado quedará aún más explícito a continuación:

*“En primer lugar precisemos un punto importante: el Estado (y su existencia como aparato) sólo tiene sentido en función del poder de Estado. Toda lucha política de clases gira alrededor del Estado. Entendámonos: en torno a la conquista, es decir, a la toma y a la conservación del poder del Estado por una clase determinada o por una alianza de clases o de fracciones de clases.*

*Esta primera precisión nos obliga entonces a distinguir por una parte el poder del Estado (conservación del poder del Estado o su toma), objetivo de la lucha política de clases, y el aparato del Estado por otra.” (Althusser, 1984, p. 33)*

El poder del Estado es entonces la posesión del mismo por una u otra clase, o por alianzas entre ellas o entre fracciones de ella. El aparato de Estado es, por otra parte, todo el andamiaje anteriormente esbozado, que resulta como fuerza de ejecución y de intervención represiva al servicio de la clase que posee el poder, a saber: gobierno, administración, ejército, policía, tribunales, prisiones, etc.

Este conglomerado puede denominarse ARE, y actúa siempre bajo la forma de la violencia, aunque ésta pueda no revestir siempre formas físicas.

La innovación que realiza Althusser como reproductivista a la teoría marxista, es la identificación de los AIE. *“Llamaremos Aparatos Ideológicos de Estado, a cierto número de realidades que se presentan al observador bajo la forma de Instituciones precisas y especializadas.” (Althusser, 1984, p. 35)*

Estos aparatos son enumerados de la siguiente manera:

- Aparatos religiosos (iglesias, instituciones religiosas)
- Aparatos educativos (escuelas, universidades)
- Aparatos familiares (el matrimonio, la sociedad familiar)
- Aparatos jurídicos (el derecho)
- Aparatos políticos (partidos e ideologías políticas)
- Aparatos sindicales (asociaciones de obreros y trabajadores)
- Aparatos de información (prensa, radio, cine, televisión)
- Aparatos culturales (literatura, bellas artes, deportes, etc.)

*“This is what, following Gramsci, I have called the system of the Ideological State Apparatuses, by which is meant the set of ideological, religious, moral, familial, legal, political, aesthetic, etc., institutions via which the class in power, at the same time as unifying itself, succeeds in imposing its particular ideology upon the exploited*

*masses, as their own ideology. Once this occurs the mass of the people, steeped in the truth of the ideology of the dominant class, endorses its values (thus giving its consent to the existing order), and the requisite violence can either be dispensed with or utilized as a last resort.” (Althusser, 1990, p. 257)*

Consecuentemente, Hirst (1976, p. 393) plantea: *“The ideological state apparatuses are identified as state apparatuses by their function; the reproduction of the relations of production. They are unified, despite their apparent and necessary diversity, by this function and by the fact that they all represent ruling class ideology. The unity of the ISAs is therefore the unity of their function, ruling class ideology and the ruling class.”*

Los AIE, a diferencia de los ARE, no pertenecen únicamente a la órbita pública, ya que muchos de ellos pueden actuar, y de hecho actúan, en la órbita privada. Hay escuelas privadas, prensa privada, la familia pertenece al ámbito privado, incluso algunos sindicatos puedan actuar en ámbitos privados. O sea, instituciones privadas pueden oficiar como AIE.

Otra diferencia entre ambos tipos de Aparatos radica en que los Ideológicos no actúan mediante la violencia -recordemos que los Represivos si lo hacen- sino mediante la ideología, si bien en ocasiones -secundariamente y en situaciones límites, según Althusser- la violencia es utilizada, este uso se realiza de una manera tan atenuada y disimulada que recibe el nombre de violencia simbólica. ¿No es acaso violencia las sanciones, exclusiones, selecciones y controles que se aplican en el sistema educativo, por ejemplo?

A la inversa, muchas son las veces que los ARE actúan mediante la ideología, también de manera secundaria, tal es el caso de la policía y el ejército al inculcar una ideología.

Por tanto, no hay ningún Aparato ni puramente Represivo ni puramente Ideológico, pero las diferencias substanciales entre ambos modelos son lo suficientemente claras a la hora de lograr la mencionada clasificación.

En muchas ocasiones existen también combinaciones, acuerdos explícitos o sutiles, entre las acciones de ambos tipos de Aparato, y la realidad permite visualizar muchos de estos ejemplos.

Conforme a lo expresado anteriormente, se puede deducir que los AIE se encargan de inculcar, tanto desde esferas públicas como privadas, una ideología, que es



en el caso de los países capitalistas una ideología dominante, es decir una ideología que legitima y propicia la explotación de una clase por otra u otras.

Por tanto, la clase dominante, o la alianza de clases, o fracciones de clases dominantes que poseen el poder del Estado y disponen del ARE, forman a su vez parte activa de los AIE, en vista de que “[...] *ninguna clase puede detentar duraderamente el poder de Estado sin ejercer al mismo tiempo su hegemonía sobre y en los aparatos ideológicos de Estado.*” (Althusser, 1984, p. 38)

Una clara muestra de ello radica en la importancia dada por Lenin al sistema educativo como inculcador de la ideología que permitiría asegurar el triunfo de la Dictadura del Proletariado durante la Revolución Rusa, ejemplo por demás ilustrativo al que hace referencia Althusser.

Ahora bien, luego de haber hecho mención a los Aparatos que conforman el Estado nos encontramos en condiciones de ahondar en un concepto clave: la reproducción de las relaciones de producción.

La reproducción de estas relaciones está asegurada por la superestructura jurídico-política e ideológica. A través del ARE -ya sea mediante el uso de la fuerza, o mediante las más simples ordenanzas administrativas, o mediante la censura- se aseguran las condiciones políticas de la reproducción de las relaciones de producción, que son en definitiva, relaciones de explotación. En tanto, los AIE intentan legitimar este orden.

### 3.3 IDEOLOGÍA, INFORMACIÓN Y PODER

#### 3.3.1. LA NUEVA DIVISIÓN SOCIAL Y TÉCNICA DEL TRABAJO Y LA CRECIENTE IMPORTANCIA DE LA INFORMACIÓN

La Revolución Francesa de 1789 constituyó una ruptura de largo alcance con el orden político y social tradicional, interrumpiéndose el movimiento ascendente de las aristocracias, lo que implicaba el debilitamiento de la forma monárquica del Estado.

Como en toda revolución, el factor intelectual representó un papel fundamental. Los filósofos ilustrados franceses desarrollaron sus críticas y doctrinas en base a los crecientes desajustes sociales, donde la rígida sociedad estamental aparecía ya en el siglo XVIII como una estructura anacrónica.

Los problemas económicos se acentuaron con los gastos excesivos de la Corte y la guerra de independencia americana, lo que había empujado a las masas hambrientas a tomar medidas desesperadas, acunadas por una burguesía que veía recaer en sus propiedades la furia de los impuestos reales.

Por otra parte, durante la segunda mitad del siglo XVIII, se inició en Gran Bretaña un profundo e importantísimo proceso, que culminó con la sustitución de la producción artesanal por otra masiva e industrial. Esta transformación produce dos movimientos que merecen singular atención.

En primer lugar, desplazó a los trabajadores hacia las fábricas y las ciudades industrializadas; en segundo lugar, del mismo modo se trasladó el capital que, a partir de entonces, empezó a ser invertido en fábricas y maquinaria.

Esta nueva forma de producción, conocida como Revolución Industrial, trae aparejada una nueva división social del trabajo, y el surgimiento de una nueva clase social, el proletariado, constituida por una masa de jornaleros procedentes en su mayoría del campo que acudían a las urbes a trabajar en las grandes fábricas.

Marx y Engels (1998, p. 5-6) visualizan este hecho de manera clara y concreta: *“La burguesía ha sometido el campo al dominio de la ciudad. Ha creado urbes inmensas; ha aumentado enormemente la población de las ciudades en comparación*

*con la del campo, substrayendo una gran parte de la población al idiotismo de la vida rural. [...] Ha aglomerado la población, centralizando los medios de producción y concentrando la propiedad en manos de unos pocos.”*

Al mismo tiempo, se desarrollaron importantes avances en la ciencia y tecnología -avances en la medicina y en la sanidad- que aumentaron la esperanza de vida, no así la calidad de vida en la población, lo que provoca una explosión demográfica impensable en otras épocas.

Con la industrialización aparecen, como ya fue mencionado, nuevos grupos sociales: por una lado empresarios y banqueros y por otro los obreros industriales que encarnaban la mano de obra.

La nueva sociedad industrial estaba compuesta por grupos abiertos, determinados en gran medida por su capacidad económica, convirtiéndose el dinero en fuente de poder y el ascenso en la escala social dependía directamente de la acumulación de capital. *“Classes as social forces are directly constituted by the economic structure, their ‘interests’ are given independently of ideological and political practice and their political and ideological representatives are directly determined by the economic.”* (Hirst, 1976, p. 394)

La igualdad entre los hombres promulgada por la Declaración de Derechos del Hombre y el Ciudadano -aprobada el 26 de agosto de 1789 en el seno de la Revolución Francesa- fue más teórica que real, pues subsistieron y subsisten hasta hoy, grandes diferencias de fortuna y cultura entre la clase alta y la clase baja.

La aparición de una nueva burguesía, producto de la industrialización, conformada por los grandes industriales, los banqueros y los comerciantes importantes -favorecida por el incipiente capitalismo y por el liberalismo económico-, contrasta con una clase obrera en la que cada vez se hacían más notorios los abusos, ya que en la búsqueda de mano de obra barata se empleó a mujeres y niños, con salarios por debajo de los que percibían los hombres y con condiciones laborales infrahumanas.

Estas condiciones darán origen luego a la formación de las primeras asociaciones obreras -antecedentes de los sindicatos-, desde donde se consiguió reducir en parte muchos de los abusos que realizaban los dueños de los medios de producción, mientras el capitalismo se afianza como sistema mundo y la burguesía como la clase social dominante.

El ascenso del modo de producción mercantil -pre-capitalista- y luego el capitalista pautan un nuevo prototipo de Estado, que tendrá en la burguesía el respaldo ideológico y económico para garantizar su continuidad.

Esta continuidad o perpetuación se lleva a cabo a través de la reproducción de las formas de producción.

Tomando como base las teorías reproductivistas, afirmamos que toda formación social para existir, al mismo tiempo que produce, y a fin de poder producir, debe reproducir las condiciones de su producción, es decir, debe reproducir las fuerzas productivas y las relaciones de producción existentes.

Para Alfonso González (1998, p. 52) *“La necesidad del capital de reproducir sus relaciones y contradicciones a escala internacional para afianzarse con poderío absoluto -no solo sobre la vida material de los pueblos, sino también sobre su espiritualidad-, impone patrones conductuales, culturales y de valoración de obligada aceptación.”*

La información pasa así a cumplir un papel fundamental en la reproducción de las relaciones de producción, implicando la reproducción de las fuerzas de trabajo y su calificación, aseguradas a través del sistema educativo.

Es a partir de estas premisas, que precisamos como hipótesis central del presente trabajo, que la información constituye un componente estratégico sobre el que se erigen los AIE, siendo portadora de la ideología dominante -correspondiente en este estadio evolutivo del capital a la ideología de la clase burguesa-, y por ende, propiciando la reproducción social, es decir, las relaciones de explotación del hombre por el hombre.

Dicha hipótesis se sustenta en los estudios de Maria das Graças Targino (1997) y Sebastiano de Souza (1996). En el primero de ellos, se visualiza el análisis de la relación existente entre información e ideología, el cual consideramos fundamental, y que a su vez, nos permite vincularla al concepto tanto de AIE como así también al de reproducción ideológica propuesta por Althusser.

*“Mas, reconhecer a informação como instrumento de sobrevivência do cidadão não significa negar a ideologização presente no seu processo de geração e disseminação. Isto porque como qualquer outra ação humana, a informação está sujeita, em todas as suas fases, da geração à indexação, à contaminação de ideologias dominantes, o que ocorre, às vezes de forma inconsciente, às vezes de forma consciente, com o fim de propiciar o controle de grupos políticos e econômicos.”* (Targino, 1997, p. 5)

Por su parte, de Souza (1996, p. 16) sostiene que “[...] actualmente, la sociedad está sostenida por la siguiente trilogía: el desarrollo, la información y la ideología. La ideología depende de la información para el desarrollo, pero también dirige y controla la información y el desarrollo, haciendo que ellos sean sus dependientes. [...] Para la ideología, la información tiene un valor sin límites, porque ella es el sustrato que alimenta la ideología y el desarrollo de una nación, un estado, o de una organización.”

Los puntos de encuentro son incuestionables, y, al igual que el extracto anterior, aquí también es plausible de análisis la identificación de la ideología y la información -y en consecuencia, la reproducción ideológica mediante la transmisión de información- como factor de desarrollo. Nosotros nos atrevemos a adicionar a la nación, el Estado u organización, el desarrollo del individuo. Este desarrollo del individuo debería de obedecer a fines transformadores y no reproductivistas como resulta actualmente.

Desde esta concepción del desarrollo del hombre es que adherimos a la formulación de Mark Rosenzweig (2004) en cuanto a que “*Karl Marx, in defining the ‘good society’, said it was, ultimately, the emergence of the set of social arrangements, which are such that they enable the free development of each as the condition for the free development of all. [...] Could there be a better creed for librarianship? Should not librarians, act upon the maxim ‘the free development of each as the precondition for the free development of all’ and is that not, in fact, implicit, in librarianship itself?*”

### 3.3.2. LA RELACIÓN INFORMACIÓN-PODER

La información está en el centro de los estudios bibliotecológicos contemporáneos, constituyéndose en el objeto material y formal de la Bibliotecología.

Según S. de Souza (1996, p. 15) *“Por objeto material entendemos toda la información real y potencial; toda la información conocida y todas las que vengan a ser conocidas; el objeto formal de la bibliotecología es la información registrada en cualquier tipo de soporte físico: sea libro, periódico, disco, etcétera. [...] Desde el punto de vista epistemológico, el campo de los fenómenos de la bibliotecología es la información y el tratamiento que hacemos de ella, las finalidades para la cual la destinamos, es su objeto específico de estudio.”*

Consideramos que dentro del campo de saber bibliotecológico, tanto la información como los medios por los que la misma fluye deben ser abordados interdisciplinariamente, especialmente *“[...] desde los aportes de las ciencias sociales, la filosofía, la política, las ciencias de la comunicación, las ciencias de la educación y, muy especialmente, la ciencia de la información.”* (Lopera, 2005)

Según Curras (1988, p. 196-209), el estudio teórico de la información es relativamente reciente, destacándose principalmente dos escuelas: la norteamericana y la rusa.

Curras (1998, p. 196-197) plantea que según los trabajos de Glyan Harmon, la información es comparable al trabajo, ya que a través de su influencia se produce un cambio, desplazamiento o modificación -ya sea de actitud, pensamiento o conocimiento-, para la cual es necesaria una fuerza que la impulse.

En tanto, Mikhailov y Wilson dan a la información una dimensión social, ya que por su efecto y causa el ser humano es capaz de vivir en sociedad. *“Es decir, la sociedad existe porque los hombres necesitan comunicarse unos con otros por medio de la información que se transfiere de unos a otros. La información puede modelar el tipo de sociedad que hayan de construir los individuos y puede asimismo verse modificada por la influencia de aquélla.”* (Curras, 1988, p. 197)

No obstante, siguiendo el planteamiento realizado por Vizcaya Alonso (2001), el término información puede ser analizada desde diferentes perspectivas.

Siendo así, desde una perspectiva filosófica, podemos decir que *“La información es una parte de una reflexión, diferente de los factores materiales y energéticos, que es percibida por los sistemas materiales en una etapa organizativa definida y tan voluminosa que puede almacenarse, expresa en mensajes ordenados respecto a la probabilidad de uno u otro hecho entre la multitud de acontecimientos de una naturaleza dada.”* (Semenyuk, 1998 citado en Vizcaya Alonso, 2001)

Tomando como referencia una visión cibernética, *“[...] (la) información es la noción central de la cibernética [...] incluye todos los datos que son objeto de almacenamiento, transmisión y transformación [...] siempre se manifiesta de modo material y energético en forma de señales.”* (Dmitriev, 1991 citado en Vizcaya Alonso, 2001)

A estas consideraciones, es preciso adicionar la actual dimensión económica que adquiere hoy el término información. Tomando como referencia *“[...] el paradigma tecnoeconómico del sistema mundo dominante, centrado en una concepción netamente mercantilista y consumista de la información [...]”* (Lopera, 2005), afirmamos que hoy la información adquiere la significación de mercancía.

De esta manera, la información pasa a constituirse en una categoría económica de la sociedad burguesa, y como tal se halla revestida de forma material, poseyendo por ende, un carácter fetichista.

El producto superior en que se desarrolla el cambio de mercancías es el dinero, el capital, y por tal motivo el fetichismo de la mercancía -en este caso la información- encuentra su materialización más completa en el fetichismo del dinero, del capital, en el poder del oro sobre los hombres.

Pues bien, aludiendo al origen etimológico del término, diremos que información -del latín *informare*- es el acto o efecto de informar, e informarse es la transmisión de conocimientos.

Desde nuestra perspectiva, la información da cuenta de la organización y comunicación de los datos. Lo que es más, el conocimiento cuando es comunicado tiende a convertirse en información, pero toda información no transmite conocimiento -al menos científico-.

*“Por informação entendemos uma prática histórica, social e comunicativa na qual homens e mulheres interagem com a informação, põem em dúvida a própria informação, desestabilizando suas estruturas implícitas e explícitas e silêncios não revelados, re-significando-a, para trazer uma informação nova. A informação não é o*

*conhecimento enrugado, mofado, mas aquilo que provoca sobressaltos e estimula novas operações cognitivas. Nessa perspectiva, ela se confunde com o conhecimento porque é uma informação que deforma o já dado e prevê sua reconstrução crítica.”* (Albuquerque Aquino, 2001)

Por lo tanto se deduce que el conocimiento científico es más que información, y hace referencia a la comunidad científica en su más amplio sentido.

Tal es así, que por información se puede entender todo lo que es transmitido por el acto o procedimiento de la comunicación -sentido genérico-, o constituirse prácticamente en un sinónimo de adquisición de conocimientos, lo que le otorga el instrumental que le da su valor social -sentido más estricto-.

*“A informação -objeto primário da Biblioteconomia- é conhecimento comunicado com fins de educação (formal ou informal) e produção (intelectual, científica, tecnológica, econômica, etc.).”* (Vieira, 1983, p. 252)

Desde siempre, el conocimiento y la información han estado ligados, en mayor o menor medida, a las clases que ostentan el poder. *“El poder de la información y, sobre todo, el que contienen y representan los soportes escritos, han sido controlados, manejados e influidos a lo largo de toda la historia humana por los poderes e ideologías dominantes. El actual paradigma de ‘Sociedad de la Información’ perpetúa tales políticas, generando profundos desequilibrios en el libre acceso al saber, y por ende, en las posibilidades de desarrollo y progreso de las sociedades humanas.”* (Civallero, 2004a, p. 1)

El hombre, desde el inicio de su civilización, ha manifestado la necesidad de expresarse y comunicarse por medio del lenguaje hablado, es decir, a través de la palabra. La tradición oral surge entonces como una forma de emitir y recibir información, tanto de un hombre a otro, como así también de generación en generación.

Cuando la memoria oral se tornó insuficiente e imprecisa, y el caudal de información fue cada vez mayor, el ser humano necesitó de nuevos elementos de comunicación, apareciendo así los símbolos. *“Primero, utilizó como símbolos los objetos que disponía; luego, los dibujos que los representaban... y más tarde signos -dibujos- con qué identificar los sonidos que él mismo emitía con su voz para pronunciar las palabras.”* (Curras, 1988, p. 65)

Con la aparición de la escritura surgen las bibliotecas, como forma de dar respuesta a la necesidad de ordenar y preservar los escritos.



Los escritos más antiguos de que se tiene noticia datan de unos cuatro mil años de antigüedad, y su origen es el Próximo Oriente, tratándose de tabletas de arcilla con escritura de tipo cuneiforme. La escritura la utilizaron en un principio los burócratas de los templos con la finalidad de registrar transacciones económicas, producto del quehacer administrativo.

En la cultura Sumeria, verdaderos impulsores y creadores de la biblioteca reconocida como más antigua: la de Arzuvanipal, la institución estaba vinculada ya con sus gobernantes -reyes y sacerdotes- quienes formaban la pequeña elite que conocía y manejaba la escritura. La biblioteca de Arzuvanipal poseía escritos que contenían relatos, historias y escritos administrativos, legislativos y religiosos.

Los egipcios jugaron también un importantísimo rol en lo que hace a la evolución de la escritura. Los periodos de mayor esplendor de la civilización egipcia coincidieron con la invención de nuevas formas y medios de escritura, la cual era a su vez patrimonio exclusivo de gobernantes y sacerdotes, aunque luego la utilizaron médicos y cirujanos. *“Los escribas eran grandes dignatarios del estado y contaban con la confianza de los reyes. Los mismos reyes sentían gusto por la escritura y la lectura e incluso componían obras y poemas. Se crearon las casas de la vida, donde se escribían y guardaban los libros. Pero no sólo eso. Eran también centros de estudios superiores, subvencionados por los reyes o personas adineradas, donde se invitaba a sabios del país o extranjeros para que pudieran dedicarse al estudio y la investigación, tranquilamente, y sin preocupaciones.”* (Curras, 1988, p. 66)

En la cultura Griega el conocimiento tiende a estar ligado a los grandes pensadores, tal es el caso de Sócrates, Platón y Aristóteles, entre otros. *“Sócrates dice que los libros son fuentes de información, tesoro que han dejado los antiguos y motivo de reunión de amigos, ya que se leían en voz alta.”* (Curras, 1988, p. 66-67) Desde el siglo IV A.C. existieron bibliotecas privadas de grandes filósofos, para su uso propio y el de sus alumnos.

Nos encontramos así ante un acontecimiento de relevancia histórica: por primera vez la biblioteca se utiliza con fines pedagógicos. No obstante, *“El museo no era solo un centro de estudios avanzados y orgullo del reino, también servía a propósitos políticos. Plutarco relata que su bibliotecario Demetrio aconsejó a Tolomeo reunir libros acerca del arte de gobernar y ejercer el poder, y leerlos.”* (Lerner, 1999, p. 35)

La cultura romana permite apreciar como las diferentes bibliotecas eran permitidas o destruidas según fuera la “ideología romana” imperante, constituyendo un ejemplo claro de ello la destrucción de escritos pertenecientes al cristianismo mientras Roma luchó contra éste, invirtiéndose la situación cuando el imperio se cristianiza y se comienzan a promover estos escritos. *“Los romanos toman la cultura de los griegos, pero no conservan su forma de escritura. Se dan cuenta pronto de la importancia del libro como forma de difusión de las ideas.”* (Curras, 1988, p. 67)

Con la Edad Media la información y el conocimiento pasan a ser custodiadas casi exclusivamente por la Iglesia. Sin embargo, la información contenida en los soportes escritos adquirió revestida importancia en ámbitos imperiales, como fue el concebido por la Corte de Carlomagno, donde *“[...] los libros sobre temas prácticos, arquitectura, agricultura, medicina, arte de la guerra, ayudaban a la capacitación de la burocracia que dirigía el imperio.”* (Lerner, 1999, p. 55)

En tanto, en el mundo islámico, al igual que en China, la información y el conocimiento se hallaban al servicio de pequeñas elites de gobernantes y sacerdotes, y, a través del dominio de los mismos consideraban que el ejercicio de un buen gobierno era posible.

Hacia el siglo XIII surgen las Universidades, la primera de ellas en París, como producto de la floreciente vida escolar de la sociedad parisina, la que luego se trasladará a las ciudades más importantes de Europa.

Las cuatro disciplinas o facultades primarias de esta institución fueron la teología, las artes -filosofía-, el derecho y la medicina. Todas ellas fueron impartidas respetando las posturas impulsadas por la ideología dominante del momento, quedando ello evidenciado a través de la protección e influencia que proporcionaban a la Universidad de París el Rey de Francia y el Papa.

Durante el Renacimiento, y debido al florecimiento cultural que se produjo en dicho período, la información se constituye de manera cada vez más evidente en un objeto de poder. Es aquí cuando se produce uno de los hechos más sobresalientes en la historia de la humanidad: la invención de la imprenta, realizada por Gutenberg en 1440, y que determinó la popularización del libro. *“Con el desarrollo de los libros como formato estándar, y el de los sistemas de impresión en Europa (mediados del siglo XV), el conocimiento comenzó a ser objeto de (re) producción masiva, de compra y de venta. Se transformó en un bien de consumo más, y dejó de pertenecer (si es que alguna vez lo hizo) a la comunidad, para concentrarse en los estantes de las grandes bibliotecas*

*(colecciones semi-museísticas de ejemplares lujosamente encuadernados) y en las manos de élites socio-políticas e intelectuales.” (Civallero, 2004b)*

En el siglo XVIII, y como consecuencia del abaratamiento del libro y de un incipiente crecimiento en las tasas de alfabetización, surge la lectura pública, que traerá aparejado el surgimiento de la Biblioteca Pública en el devenir del siglo XIX, siendo Inglaterra y Estados Unidos las naciones embanderadas con tal logro.

La revolución industrial había producido cambios estamentales en la sociedad. La profesionalización y tecnificación del trabajo propiciaron el surgimiento de nuevos lectores. La burguesía utilizó a la biblioteca como un instrumento para “educar” al proletariado, ya que un proletario “educado” tiene menor posibilidad de caer en la marginalidad y por consiguiente es más factible que se adapte rápidamente al sistema productivo.

El actual sistema capitalista introduce la necesidad creciente de consumir información en sus formas más diversificadas. *“No mundo actual, em rápida transformação coma expansão do processo produtivo industrial, a informação não interessa mais apenas a cientistas e tecnólogos (geradores e usuários de conhecimento). Agora, a informação é um fator fundamental para a propia reprodução do capital, atuando diretamente no setor produtivo -seja na produção propriamente dita, seja na administração dos fatores de produção clássicos (recursos naturais, trabalho e capital, mediados pela tecnologia). A informação é assim, componente essencial no proceso de tomada de decisão econômica e política.” (Araújo, 1991, p. 38)*

### 3.3.3. LA INFORMACIÓN COMO COMPONENTE ESTRATÉGICO DE LOS APARATOS IDEOLÓGICOS DE ESTADO

Retomando lo expresado anteriormente, y tomando como base a la teoría althusseriana, consideramos que la información constituye un componente estratégico sobre el que se erigen los modelos de AIE propuestos.

Por sus características intrínsecas, puede interpretarse que la información constituye la piedra de toque de varios Aparatos Ideológicos, como lo pueden ser el escolar, informativo, cultural, o inclusive actuar dentro de otros Aparatos, tal es el caso del jurídico, el sindical e incluso el familiar y el religioso.

Según Althusser (1984, p. 21), un sistema -más precisamente el capitalismo- logra subsistir únicamente reproduciendo las bases que lo sustentan. *“Como decía Marx, hasta un niño sabe que una formación social no sobrevive más de un año si no reproduce las condiciones de producción al mismo tiempo que produce la reproducción de las condiciones últimas de producción.”*

Conforme a ello, el anteriormente citado establece una teoría clara y concreta, de la cual podemos extraer un párrafo, donde, a nuestro entender, se encuentra la hipótesis central que guía la teoría althusseriana sobre reproducción social, y a la cual adherimos: *“Para simplificar la exposición -y si tomamos en cuenta que toda formación social proviene de un modo dominante de producción- podemos afirmar que el proceso de producción pone en marcha las fuerzas productivas existentes bajo determinadas relaciones de producción. De lo anterior se sigue que, para existir, toda formación social debe -al mismo tiempo que produce y para poder producir- reproducir las condiciones de su producción.”* (Althusser, 1984, p. 22)

Debe reproducir pues:

- 1) las fuerzas productivas
- 2) las relaciones de producción existentes, ya que no existe producción posible si no se asegura la reproducción de las condiciones materiales de la producción, la reproducción de los medios de producción.

No es el cometido del presente trabajo el análisis de las condiciones puramente materiales de la producción, ya que la información no juega un rol directo en este proceso.

No obstante, en lo que refiere a la reproducción de la fuerza de trabajo, necesaria para la producción, la información juega un rol activo sin ningún lugar a dudas.

*“¿Cómo se asegura la reproducción de la fuerza de trabajo? Se asegura dándole a la fuerza de trabajo el medio material para reproducirse: mediante el salario. El salario figura en la contabilidad de toda empresa, pero como ‘capital mano de obra’ y no como condición de la reproducción material de la fuerza de trabajo.*

*No obstante, el salario ‘actúa’ precisamente así, porque el salario representa sólo la parte del valor producido por el gasto de la fuerza de trabajo que es indispensable para su reproducción; indispensable para la reconstitución de la fuerza de trabajo del asalariado (con qué alojarse, vestirse y alimentarse, en una palabra, con qué quedar en condiciones de volver a presentarse cada día a la puerta de la empresa); y agreguemos: indispensable para la crianza y educación de los hijos en que se reproduce el proletariado (a X ejemplares: X puede equivaler a 0, 1, 2, etc.) como fuerza de trabajo.”* (Althusser, 1984, p. 24)

Pues bien, ha quedado planteado cómo mediante el salario se asegura la reproducción de la fuerza de trabajo, pero no basta con que ésta simplemente se reproduzca, ya que debe de hacerlo además cumpliendo con una serie de condiciones, entre ellas el ser apta, “[...] ‘competente’, es decir, capaz de participar en el sistema complejo del proceso de producción.” (Althusser, 1984, p. 24)

La aptitud de la fuerza de trabajo reside en que sea calificada, diversamente calificada más precisamente: *“El desarrollo de las fuerzas productivas y el tipo de unidad históricamente constitutivo de esas fuerzas productivas en un momento dado determinan que la fuerza de trabajo debe ser (diversamente) calificada y por lo tanto reproducida como tal. Diversamente, o sea según las exigencias de la división social-técnica del trabajo, en sus distintos ‘puestos’ y ‘empleos’.”* (Althusser, 1984, p. 20)

Es así, que a través de los conceptos vertidos anteriormente se puede comenzar a visualizar, de manera crítica y reflexiva, el rol de la información en este enmarañado sistema social.

Dentro de la concepción de AIE propuesta encontramos en el escolar la más clara expresión de reproducción ideológica, influenciado decididamente por la transferencia de información.

*“[...] pensamos que el aparato ideológico de Estado, que en las formaciones capitalistas maduras ha quedado en posición dominante después de violenta lucha de clases, política e ideológica, contra el antiguo aparato ideológico dominante, es el aparato ideológico escolar.”*(Althusser, 1984, p. 44)

Este hecho es producto de un largo devenir histórico, donde el ascenso de la clase burguesa al poder produce cambios en las estructuras sociales, ya que la Iglesia es desplazada de su condición de principal AIE, donde la dupla Escuela-Familia reemplazó a la dupla Iglesia-Familia como primer AIE.

*“La escuela recibe a los niños de todas las clases sociales desde los jardines infantiles, momento desde el cual -con viejos métodos lo mismo que con nuevos- les inculca durante muchos años -justamente los años en que el niño es más ‘vulnerable’ y se halla aprisionado entre el aparato ideológico familiar y el escolar- ‘saberes prácticos’ tomados de la ideología dominante (el idioma materno, el cálculo, la historia, las ciencias, la literatura) o simplemente la ideología dominante en estado puro (moral, educación cívica, filosofía).*

*Alrededor de los dieciséis años, en algún momento preciso, una gran masa de niños cae ‘en la producción’: los trabajadores y los pequeños agricultores. Otra porción de la juventud escolarizada continúa estudiando: tarde o temprano va proveer de cargos medidos: empleados, funcionarios, pequeños burgueses de toda clase. Un último sector llega a la cima, ya sea para caer en la semicesantía intelectual del ‘trabajador colectivo’, en agentes de la represión (militares, policías, políticos administradores, etc.) o para ser profesionales de la ideología dominante (sacerdotes de toda clase, que en su mayoría son ‘laicos’ convencidos).”* (Althusser, 1984, p. 46-47)

Según el pensador francés, el sistema educativo capitalista, y otras instancias e instituciones, además de enseñar ciertas habilidades puntuales que le son útiles al sistema de producción -por ejemplo, es útil que el asalariado sepa leer y sacar cuentas-, enseñan e inculcan además otras cuestiones: *“[...] se aprenden las ‘reglas’ del buen uso, los usos habituales y correctos, es decir, los convenientes, los que se deben observar según el cargo que está ‘destinado’ a ocupar todo agente de la división del trabajo: normas morales, normas de conciencia cívica y profesional, todo lo cual quiere decir, en una palabra, reglas respecto a la división social-técnica del trabajo:*

reglas, en definitiva, del orden establecido por la dominación de clase.” (Althusser, 1984, p. 26)

Estas instituciones reproducen entonces no solo la calificación del trabajo, sino también la sumisión de las clases dominadas a la ideología dominante, y el manejo de ésta ideología por parte de la clase dominante.

Aparece así nuevamente el término ideología, fundamental a la hora de esgrimir un análisis de las instituciones y disciplinas -la Bibliotecología en nuestro caso particular- responsables en su reproducción.

No obstante, aplicar la teoría marxista a la Bibliotecología, merece que se la coloque en relación a la información y la estructura de clases de la sociedad en su conjunto.

Marx definía las relaciones sociales de producción como la combinación social de las fuerzas productivas, lo que implica la manera como los instrumentos de trabajo, los objetos sobre los que se ejerce el trabajo y el trabajo productivo mismo se reparten socialmente entre los diversos agentes de la producción, donde lo esencial es la relación de propiedad.

A propósito de las relaciones sociales de producción, Althusser y Balibar (1970, p. 174-175) plantean: *“These new conditions involve the specific type of relations between the agents of production which exist as a function of the relations between these agents on the one hand and the material means of production on the other. This adjustment is crucial: the social relations of production are on no account reducible to mere relations between men, to relations which only involve men, and therefore to variations in a universal matrix, to inter-subjectivity (recognition, prestige, struggle, master-slave relationship, etc.). For Marx, the social relations of production do not bring men alone onto the stage, but the agents of the production process and the material conditions of the production process, in specific ‘combinations’. [...] the relations of production necessarily imply relations between men and things, such that the relations between men and men are defined by the precise relations existing between men and the material elements of the production process.”*

Tal es así que las relaciones sociales de producción capitalista se definen por la separación -desde el punto de vista de la propiedad- entre el trabajo productivo y los medios de producción.

*“La base de las relaciones de producción se encuentra en las relaciones de propiedad sobre los medios de producción. El carácter de las relaciones de producción depende*

*de quienes sean los dueños de los medios de producción, de cómo se realice la unión de esos medios con los productores.”* (Borisov; Zhanin; Makárova, 1983, p. 199-200)

Las relaciones sociales de producción capitalista están pautadas por dos características: por un lado, la separación del capital y del trabajo, y por el otro, la explotación del trabajo por el capital.

Partiendo desde este punto, podemos decir que las clases sociales se definen por la lucha que las oponen -es decir, por las relaciones sociales de producción-, estando los individuos sometidos a ellas, en cuanto esas mismas relaciones de producción permanecen como dominantes. *“Una clase social no está definida como un grupo que estaría compuesto por individuos que tienen en común cierto número de propiedades sociales. Una clase social no está producida (y reproducida) históricamente por el ‘reagrupamiento’ de los individuos sino por el proceso antagónico de explotación mismo, por la inauguración y desarrollo, en el modo de producción capitalista, de las relaciones salariales.”* (Baudelot; Establet, 1984, p. 115)

La reproducción de las relaciones de producción no se limita a la reproducción automática de cada clase a partir de ella misma -tal como sucede en un sistema de castas-, sino que la clase obrera y la burguesa deben reproducirse en forma simultánea en sus antagonismos. Tanto la clase obrera como la burguesa solo pueden reproducirse conjuntamente en la reproducción de las relaciones sociales de producción misma.

Esta reproducción de las relaciones sociales de producción se da, fundamentalmente, en la misma producción.

La separación de la fuerza de trabajo de los medios de producción es la que define a la clase obrera, ya que el salario corresponde sólo a la reproducción de la fuerza de trabajo, lo que le impide deliberadamente la posibilidad de acumular un capital.

Los dueños de los medios de producción tienen así la posibilidad de explotar a los hombres carentes de propiedad. *“Ahora bien, ¿cómo se asegura el régimen capitalista esta reproducción calificada (diversificada) de la fuerza de trabajo? A diferencia de lo que sucedía en las formaciones sociales esclavistas y feudales, la reproducción de la calificación de la fuerza de trabajo tiende (se trata de una ley tendencial) a asegurarse no ya ‘en la marcha’ (aprendizaje en la producción misma), sino cada vez más fuera y aparte de la producción: mediante el sistema educacional capitalista u otras instancias o instituciones.”* (Althusser, 1984, p. 25)

Tomando como base el trabajo realizado por Ch. Baudelot y R. Establet “La escuela capitalista” (1984), adecuaremos al campo de la Bibliotecología -y más



precisamente a la información como elemento constitutivo de la misma- algunos puntos que consideramos fundamentales.

El acceso y aprehensión de la información contribuye también a reproducir las relaciones sociales de producción a partir de dos premisas fundamentales:

1. contribuye a la formación de la fuerza de trabajo;
2. contribuye a la inculcación de la ideología burguesa.

La formación de la fuerza de trabajo se realiza en las formas mismas de inculcación de la ideología burguesa: a través de las prácticas bibliotecológicas.

De la misma manera, la información contribuye a la reproducción de las relaciones de producción capitalista:

1. contribuyendo a reproducir materialmente la división en clases;
2. contribuyendo a mantener, a imponer las condiciones ideológicas de las relaciones de dominación y de sumisión entre las dos clases antagónicas.

La función de dominación ideológica que ejerce el profesional de la información es muy similar al que ejercen los maestros en el aparato escolar, ya que el accionar de ambos constituye la base sobre la que los demás Aparatos Ideológicos actuarán. Esto significa que los AIE ocupan un lugar de fundamental importancia en la superestructura del modo de producción capitalista, ya que inculcan la ideología dominante sobre la base de la formación de las fuerzas de trabajo.

Por ende, la ideología se constituye en un sistema de ideas, de representaciones que domina el espíritu de un hombre o un grupo social, y “[...] es, por lo tanto, la expresión de la relación de los hombres con ‘su mundo’, es decir, la unidad (sobredeterminada) de su relación real y de su relación imaginaria con sus condiciones de existencia reales.” (Althusser, 1984, p. 18)

En base a ello podemos concluir que la clase dominante crea una ideología, es decir, un cuerpo de ideas para mantenerse en el control de la sociedad.

Dichas ideas justifican la dominación, la cual aparece como algo “natural”, y se encuentran presentes en todos los sectores de la cultura, asegurando el sometimiento a la ideología dominante o el dominio de su práctica. “La reproducción de la fuerza de trabajo, entonces, pone de manifiesto como *conditio sine qua non*, no sólo la reproducción de su ‘calificación’, sino también la reproducción de su sometimiento a la ideología dominante o de la ‘práctica’ de esta ideología, con una precisión que casi

*no hace falta mencionar: ‘no sólo sino también’, ya que parece que en los modos y bajo los modos de sometimiento ideológico se asegura la reproducción de la fuerza de trabajo.” (Althusser, 1984, p. 26-27)*

La información, así transmitida, proporciona al aprendiendo las pautas necesarias para insertarse en el actual sistema capitalista de explotación de clase.

Desde el punto de vista bibliotecológico, *“Ao bibliotecário, caberia a responsabilidade de colocar à disposição do usuário todas as informações necessárias, principalmente, para as crianças não-alfabetizadas que, também, precisam aprender a lidar com a informações, confrontá-las e criticá-las. Este é um ponto fundamental na linguagem marxiana. Existe aí, o reconhecimento da importância da educação (informação) verdadeira e autêntica na vida das crianças cujo valor positivo consiste na apropriação da totalidade de possibilidades de domínio sobre a natureza e sobre o próprio homem.”* (Manacorda, 1991 citado en Albuquerque Aquino, 1995)

A partir de estas premisas podemos visualizar dos improntas significativas:

- a) las instituciones integradas al sistema productivo imperante como fuerzas actuantes -es decir, incorporadas al consenso y habilitadas a modificar en grado variable las estructuras y relaciones sociales- tienden a debilitar sus vínculos históricos e ideológicos en función del éxito de la ideología dominante;
- b) el gran conjunto de los teóricos de la disciplina llega insensiblemente a ignorar los puntos de partida históricos -que son también los momentos de máxima tensión ideológica- y a desligarse de los compromisos futuros, a perder de vista las propuestas que impliquen un viraje respecto al presente.

Desde el campo de la Bibliotecología nos parece pertinente recoger la siguiente apreciación de Vásquez Restrepo (1980, p. 302): *“[...] es esencial que tanto los bibliotecarios como los docentes del área adquieran conciencia de los orígenes históricos de la profesión, con el fin de obtener una perspectiva clara de su desarrollo. Este es un prerrequisito si se quiere que tanto las bibliotecas como la educación bibliotecaria se mejoren sistemáticamente ajustándose a las necesidades cambiantes de la sociedad.”*

A propósito de la importancia que radica en el libre acceso a la información, la UNESCO publica en 1949 un Manifiesto sobre la Biblioteca Pública -revisado en dos ocasiones- donde expresa su convencimiento de que *“[...] la participación constructiva y la consolidación de la democracia dependen tanto de una educación satisfactoria*

*como de un acceso libre y sin límites al conocimiento, el pensamiento, la cultura y la información.” (IFLA, 2000)*

La práctica, sin embargo, nos demuestra otra realidad. La reflexión de Felipe Meneses-Tello y Judith Licea de Arenas (2005, p. 66) así lo expone, en cuanto a lo que consideramos una actividad de primer orden al momento de garantizar un acceso realmente democrático a la información: *“Empero, la selección se contamina cuando la libertad de seleccionar títulos por parte de la comisiones de biblioteca, de los usuarios o de los bibliotecólogos, se ve coartada en virtud de que la libertad de leer se encuentra continuamente bajo ataque, tanto de algunos grupos privados como de las autoridades públicas, que se empeñan en evitar libros ‘polémicos’ u ocultar información que comprometa el poder de la clase dominante o grupo hegemónico. Por tanto la regulación de la selección de materiales en algunas bibliotecas, enclavadas en los diversos aparatos ideológicos de Estado, no se limita a la idea que sugiere que esa actividad este orientada únicamente a las necesidades de información de la comunidad usuaria a la que sirve, sino también por las normas específicas acerca de la lectura de libros ‘peligrosos’ para determinas doctrinas que tocan nervios y órganos sensibles del Estado.”*

El poder de la información se torna más que evidente en el anterior extracto, y tira por la borda todo tipo de suspicacias que se puedan esgrimir en torno a la función reproductiva que cumple la misma.

Lo que es más, *“La selección de libros, como proceso intelectual, infiere, bajo determinadas circunstancias sociales y políticas, el poder ideológico de los impresos y la función ideológica de las bibliotecas en cuanto a que estos instrumentos y sistemas pueden hallarse bajo el escrutinio de los diversos cuerpos censores, entre los que, a veces, se ven involucrados los mismos profesionales bibliotecólogos.”* (Meneses-Tello; Licea de Arenas, 2005, p. 67)

En la misma línea Edgardo Civalero (2004a) afirma que *“Muchísimos profesionales de la información, bajo la excusa de su objetividad y su postura apolítica, han hallado un cómodo puesto en la Sociedad de la Información dominante. Han olvidado que todo el trabajo realizado en una biblioteca o en cualquier centro de información -recuperación, organización, almacenamiento, clasificación- se realiza con un solo fin: proporcionar un servicio a un usuario con necesidades no satisfechas.”*

El mismo Civalero (2004b) plantea que *“Los bibliotecarios nos hemos vuelto cómodos peones del sistema vencedor. Muchos de los nuestros ocupan, incluso, puestos*

*privilegiados dentro de la gran estructura dominante, gozando de prerrogativas y beneficios enormes, generalmente económicos. Pero, con esta actitud pasiva -que se intenta explicar argumentando que actuamos así porque somos objetivos, apolíticos y neutrales- avalamos políticas de censura, discriminación, exclusión y presión.”*

Esto no implica más que el apoyo a la estructura de clases dominante, es decir, que a partir de esta -nuestra- visión, el bibliotecólogo legitima las relaciones de explotación.

### 3.3.4. EL MITO DE LA PROFESIÓN NEUTRA

Con el objetivo de incursionar en la discusión ideológica dentro de la Bibliotecología, pretendemos visualizar e identificar las dos grandes corrientes de pensamiento que a nuestro entender han influido en el mundo del pensamiento, y más precisamente, en la disciplina en cuestión.

Estas dos corrientes, derivadas de la Ilustración, son el liberalismo y el socialismo, virtualmente comprometidos en sus posibilidades creativas por los resultados de su propia acción.

Hablar de ideología y Bibliotecología, o más precisamente de ideología en Bibliotecología implica un desafío, ya que *“[...] se ha entendido a través de los tiempos que la biblioteca pública es una institución neutra, que no tiene ninguna relación con los medios de control que utiliza el Estado. Esta creencia no ha sido explorada como tal hasta en tiempos muy recientes, pues la literatura existente demuestra que el tema había estado intacto hasta la década de los ochenta (véase los trabajos de Birdsall (1988), Macedo (1986) o Rabello (1987).”* (Córdoba González, 1994)

La literatura existente demuestra que a partir de la década de los '90 se han realizado diferentes acercamientos en lo que refiere a la -supuesta- neutralidad de la profesión.

Ignorar los posicionamientos políticos profesionales, bajo el manto de una supuesta neutralidad, es ignorar lo que constituye hoy una de las áreas de mayor debate desde el punto de vista ideológico dentro de la disciplina.

John M. Budd (2001, p. 499) plantea la necesidad de analizar la ideología dentro del discurso bibliotecológico bajo tres aspectos:

- 1) mejorar la capacidad de los bibliotecólogos y profesionales de la información para reconocer la dirección del discurso ideológico;
- 2) entender la práctica comunicacional como objeto de transmisión de las motivaciones de dicho discurso a partir del análisis hermenéutico;
- 3) pautar la diferencia entre ideología y conocimiento. Desde este punto se remarca el aspecto ético del conocimiento, ya que en el discurso ideológico subyacen los intereses expresados y el fin.

La noción de neutralidad dentro de la disciplina desconoce la subjetividad manifiesta desde nuestras perspectivas personales -e incluso profesionales- en lo que refiere al manejo de las fuentes y necesidades de información.

*“While it is possible to present a wide range of materials to a patron that includes opinions that we personally disagree with, it is not possible to represent these information sources entirely neutrally when we talk about them. We characterize them in certain ways, however subtly, that reflect our own feelings. This is inescapable. [...] When we do chose to be ‘neutral’ on an issue, to pretend that we don't have an opinion or that it doesn't count (because as librarians it is not our ‘role’ to have opinions), we are effectively supporting the existing balance of power.”* (Litwin, 2003)

Estos intereses de poder se tornan ostensibles en el terreno político, y más aún en una sociedad clasista. *“In a class-based society (such as any mass society now in existence, in one way or another), a more accurate representation of politics might be vertical - the power elite at the top (who claim the profits of the people's work and determine what that work will be) and the people further down (who create the profits but don't see them or exert control over the nature of their own work or its uses).”* (Litwin, 2003)

La aspiración de constituirnos en profesionales “imparciales” implica tornarnos indiferentes ante las injusticias del actual sistema, convirtiéndonos en cómplices silenciosos -o silenciados- de una realidad avasallante. *“Neutrality is a form of silence -‘I am not for war, but then I am not for peace; I am not for sexism, but then I am not for equality; I am not for homophobia, but then I am not for tolerance. I am for neutrality, I am for nothing, I am a negation of everything’-. [...] Thus, ‘neutral’ librarians help to perpetuate society’s stigmatization of marginalized populations. Thus, ‘neutral’ librarians are, in fact, not neutral. Rather they help to maintain a status quo created by a dominant elite -an elite that, paradoxically, defines itself by the Other while, at the same time, it attempts to destroy (or at least subjugate) that Other.”* (Joyce, 1998-1999)

Tal es así, que podemos decir que la pretensión del profesional “neutro” implica una toma de posición política con respecto al rol a desempeñar en la selección y difusión de información. *“We can’t pretend that by sitting still -by claiming to be neutral- we can avoid accountability for our roles (which will vary according to people’s place in the system). A claim to neutrality means simply that one isn’t taking a*

*position on that distribution of power and its consequences, which is a passive acceptance of the existing distribution. That is a political choice.” (Jensen, 2004)*

Desde nuestro punto de vista, todas las decisiones que el profesional de la información toma poseen una dimensión política.

La profesión bibliotecológica, a lo largo de su historia, se ha encargado de pretender una falsa neutralidad y objetividad basada en los preceptos del liberalismo.

*“History, however, reminds us, with regards to neutrality, that the very emergence of the library profession was intimately associated with ideologically-informed efforts to place the whole development of education and mass enlightenment under the aegis of elite business interests. These interests envisaged systems of rationalized schools and libraries as powerful instruments of social integration and control and our profession consciously placed itself at the service of this eminently ideological Project.” (Rosenzweig, 1991)*

En sus postulados, el liberalismo impulsa una serie de principios que consideramos importante destacar para lograr una mayor aprehensión del contexto en el que surge la profesión.

En primer término, el liberalismo plantea que el gobierno debe permitir que se desarrollen las capacidades intelectuales de cada individuo. De esta manera, el éxito o el fracaso social de cada individuo dependen de sí mismo, convirtiéndolo en la base de su doctrina.

En segundo lugar, aparece el principio de libertad, entendida de la siguiente forma: cada individuo debe ser libre, tanto como los otros, de acceder a una posición social ventajosa según sus talentos y aptitudes. Sin embargo, esto determina que como los individuos no tienen todos los mismos talentos y aptitudes no puedan ser iguales socialmente.

Por último, aparece el término democracia, sosteniendo que todos los individuos tienen el mismo derecho de participar en el gobierno a través de la elección de sus representantes. O sea, propugna sin ningún tipo de miramientos la democracia representativa, donde se delega el poder de unos en otros.

Las ideas liberales se tradujeron en supuesto libre e igualitario acceso de las personas a la información, sin perjuicio de la nacionalidad, edad, sexo, religión, situación social o instrucción.

Estos principios fueron también asumidos por la educación, cuyo objetivo no será la eliminación de las diferencias entre los hombres, sino la construcción de una

sociedad donde todas las posiciones de la estructura ocupacional estén disponibles para todos aquellos individuos adecuadamente aptos y motivados para competir por ellas.

El origen de la profesión -tal cual es concebida hoy en día- aparece sujeto entonces a la “domesticación” -educación domesticadora tanto en sus intenciones como en sus métodos y formas de construir conocimiento- de las clases explotadas.

Un referente teórico de la profesión, como lo es Melvin Dewey, en el primer número del Library Journal de 1876 (citado en Mueller, 1984, p. 11), evidencia claramente la visión y la misión otorgada al profesional por parte de los teóricos liberales de la época. “[...] o bibliotecário é, no mais alto sentido, um professor, e o visitante é um leitor entre livros como um trabalhador entre sus ferramentas.”

Partiendo de esta premisa, podemos afirmar que el fin último del profesional es el de fortalecer la coerción ideológica, legitimando los intereses hegemónicos, y por lo tanto, sometiendo al proletariado a la estructura de dominación.

Esta función fue lograda, en primera instancia, mediante el control de contenido de las lecturas, manifiesto en la prohibición de la “literatura popular” o “de escape”, ya que ésta no sólo empobrece al individuo sino también a la nación.

El discurso oficial que plantean los teóricos de la profesión en sus inicios, tiene por objetivo el bien común a partir de la selección de los escritos, aunque en realidad es obvia su preocupación por legitimar las relaciones de poder existentes.

Esto se evidencia más aún si observamos lo que Dewey consideraba como “material pernicioso”. “[...] como principal tarefa do bibliotecário, a função de ‘excluir o pernicioso’ do acervo da instituição em análise. Porém, como a conotação de ‘pernicioso’ depende da posição de classe, a postura de Dewey auxilia a escamotear que os interesses da burguesia e do proletariado são inconciliáveis. Negando o antagonismo entre as classes, postula que os intelectuais actuando naquela direção contribuem para ‘o bem do indivíduo e do Estado’.” (Diniz Nogueira, 1986, p. 228)

A finales de 1920 surge, en la universidad de Chicago, la escuela de postgraduación en Biblioteconomía. Su programa propuso un nuevo abordaje para el estudio de la Biblioteconomía, utilizando y adaptando métodos de las ciencias sociales, logrando que bajo su influencia los problemas bibliotecarios comenzaran a ser tratados de forma más científica.

A partir del trabajo de Pierce Butler titulado “An introduction to library science”, publicado en 1933, se puede visualizar el papel otorgado al bibliotecario como “[...] el custodio del archivo cultural de la sociedad. La responsabilidad que



*asume con su oficio es la de explotar esos archivos, hasta donde su capacidad se lo permita, de la manera más ventajosa para su comunidad. Entonces, un aspecto importante del servicio de biblioteca a quienes acuden a ella es ayudarles brindándoles un método eficaz para que cada lector logre lo que se ha propuesto, siempre y cuando sus fines no sean antisociales, evitando que malgasten su esfuerzo en actividades que nada tienen que ver con su propio e inmediato deseo.”* (Buttler, 1971, p. 166)

En el anterior fragmento se puede apreciar como el discurso oficial continúa siendo hegemónico y favorable a la reproducción de la estructura de clase: Buttler “[...] *lida com a categoria individuo, insinua que o sistema capitalista não se apoia na divisão social e técnica do trabalho e deixa entrever que a prática, quanto nega os interesse da burguesia, provoca tanto conflitos sociais, como individuais. Suas idéias giram em torno do ‘bem comum’, ‘objetivos particulares’ e do ‘anti-social’.*” (Diniz Nogueira, 1986, p. 233-234)

Es más, dicha función se realizara desde las bibliotecas, las cuales deben ser consideradas “[...] *como parte esencial de la maquinaria de la educación pública [...].*” (Buttler, 1971, p. 162-163) Una vez más, la influencia e incidencia de las prácticas bibliotecarias evidencia su ligazón al principal AIE: el escolar.

Otro exponente de la Escuela de Chicago, discípulo de Buttler, J. P. Danton (1934 citado en Mueller, 1984, p. 20) afirmaba que las metas y objetivos de la Biblioteconomía, como componente de la sociedad, deberían ser los dictados por las ideas dominantes en aquella sociedad. “*Assim, levando em conta que as idéias dominantes no regime capitalista refletem os valores da burguesia, Danton reforça que os princípios subjacentes à filosofia da biblioteconomia remetem-nos aos interesses dessa classe: a classe detentorado capital possui força para manipular o saber e, portanto, impõe como universal sua concepção de mundo.*” (Diniz Nogueira, 1986, p. 234)

En la década del '70, Shera asienta las bases de un nuevo campo de estudio: la “epistemología social” -término acuñado por Margaret Egan, según Shera-, que se ocuparía del flujo de producción, integración y consumo de las ideas comunicadas, intentando explicar cómo la sociedad absorbe conocimiento.

El nuevo campo de estudio se basaría en áreas del conocimiento tales como Sociología, Antropología, Lingüística, Economía, Psicología, entre otras; teniendo también aplicaciones prácticas, entre ellas, la Biblioteconomía.

Sin embargo, este campo nunca poseyó una definición clara ni un desarrollo significativo desde su formulación. *“The direction in which social epistemology was pointed was quite plainly towards inserting librarianship into the social fabric by examining political, economic and philosophical sides in the production, distribution and social use of knowledge.”* (Dick, 2002, p. 26)

A propósito, el mismo Shera plantea *“This new discipline of ‘social epistemology’ has practical applications for an entire constellation of social problems that you and your contemporaries must recognize and solve. [...] The philosophical and moral judgments for their solution should have been derived in your general education, but we can tell you that they must be solved if communication in our democratic society is to remain free. Only through your constant vigilance can there develop the knowledge and the skill for their solution.”* (Sheera, 1967, p. 11)

En lo que refiere a la actitud profesional, ésta se explicita aún más en pocas palabras *“[...] the responsibility of the librarian to maximize the flow of communication across the barriers of time, space, language, and patterns of thought [...].”* (Shera, 1994)

El Bibliotecólogo será el encargado entonces de actuar como amortiguador de las tensiones sociales, mediando entre las clases antagónicas -a una de las cuales pertenece-, asegurando bajo una “vigilancia constante” la perpetuación del orden social vigente.

La preservación y transmisión de la herencia cultural están pautando sin lugar a dudas el propósito intelectual y político de dar continuidad al sistema clasista imperante en la sociedad, donde el Bibliotecólogo cumple el papel de mediador entre el hombre y el conocimiento, cumpliendo desde luego fehacientemente con los procesos de selección, adquisición, organización y difusión de los materiales.

Es más, refiriéndose a la implementación de nuevas tecnologías en el ámbito bibliotecario, Shera -tomando como referente a Stanford White- expone elocuentemente los problemas que representan ciertos “libros malditos” en la transferencia de información. *“The information problem would be easy if it weren’t for the damn books. The computer engineer can make an important contribution to the architecture of tomorrow’s librarianship, but we cannot leave to him the solution of the problem of information retrieval, for he will not know what to do with the damn books. Always there are the damn books everything must begin with them they are the hard core of the literary problem.”* (Shera, 1994)

Pero, ¿cuáles son, según Shera, estos “libros malditos”?; ¿qué se esconde detrás de esta absurda calificación? Sin lugar a dudas, nos encontramos ante la censura de lo que este intelectual burgués considera peligroso para los intereses de su clase, es decir, la posibilidad de que circule información contraria a la ideología dominante.

Es así, que la importancia de la información como base constitutiva de los AIE queda demostrada a partir de los mismos detentores del poder.

La sumisión e inculcación de la ideología burguesa -a través de su cultura- contribuye a la reproducción las relaciones sociales de producción y a la formación de la fuerza de trabajo, y de la misma manera, a la reproducción de las relaciones de producción capitalista, mediante su contribución a mantener, a imponer las condiciones ideológicas de las relaciones de dominación y de sumisión entre las dos clases antagónicas, avalando así, la explotación de una por parte de la otra.

*“A ideologia consiste precisamente na transformação das idéias da classe dominante em idéias dominantes para a sociedade como um todo, de modo que a classe que domina no plano material (econômico, social e político) também domina no plano espiritual (dás idéias).”* (Ferreira de Macedo, 1984, p. 213)

La aptitud para consumir burguesmente los productos más “notables” de la cultura burguesa -de cuya difusión el Bibliotecólogo es responsable- constituye la base sobre la que se erigen la educación de masas y las campañas de alfabetización -la escolarización capitalista-, las que no tienen otro cometido que el sometimiento de las clases bajas a la ideología dominante sobre la base de la formación de las fuerzas de trabajo.

La democracia -y con ella la libertad, la igualdad y la diversidad- es la forma política de la dictadura de la burguesía sobre el proletariado. *“But we would do well to remember that, if libraries as institutions implicitly opened democratic vistas, our librarian predecessors were hardly democratic in their overt professional attitude or mission, being primarily concerned with the regulation of literacy, the policing of literary taste and the propagation of a particular class culture with all its political, economic and social prejudices.”* (Rosenzweig, 1991)

El devenir histórico no ha pautado cambios significativos en lo que implica el viraje político necesario en nuestra disciplina. Ello se evidencia claramente en las “recomendaciones” propuestas por la American Library Association -ALA-, desde donde se imponen las políticas a impartir en el mundo bibliotecológico.

Las premisas impuestas desde 1893 por la ALA -institución que Dewey supo dirigir por años- han tenido como lema “*The best reading for the largest number at the least cost.*” (Wiegand, 1999: 3), instaurando los cánones de dominación cultural mediante la coerción ideológica.

Evidentemente la “buena lectura” se diferencia de la “mala lectura” en tanto una brinda los elementos necesarios para un “buen” comportamiento social -educación de masas-, mientras que la otra, en tanto, puede ser utilizada como catalizadora de la disconformidad de las masas, y por ende, poner en riesgo el régimen de subordinación de clases existente.

*“In fact, the idea of the neutrality of librarianship, so enshrined in today’s library ideology (and so often read back into the indefinite past), was alien to these earlier generations. The origins of the ideas of impartiality and neutrality, which come to fruition much later, are perhaps more connected to the historical process of institutional rationalization and bureaucratization (of which the new librarians were enthusiastic exponents) than to a preoccupation with intellectual freedom. If we have become more democratic, more concerned with equity and social justice it has been because of a political process not because of a hewing to imaginary first principles of neutrality.”* (Rosenzweig, 1991)

Actualmente, si bien han cambiado los vehículos y medios de coerción y sometimiento al modelo hegemónico, lo que no ha cambiado es el sometimiento político e ideológico de los teóricos de la disciplina con respecto a los actos de explotación, racismo, censura y marginación que sufren la gran mayoría de los seres humanos hoy día, y que son legitimados bajo la falacia de la neutralidad y objetividad de la profesión.

*“If we are inclined to believe that we have completely overcome our ‘political’ past, we should consider that many ALA members are fighting against implementation of a poor people’s policy, that there is resistance at the highest level to discussing censorship in Israel, that effective action against South African apartheid was blocked by Council, and only months ago our association turned a blind eye to members who censored material going to troops in the Persian Gulf.”* (Rosenzweig, 1991)

El actual paradigma tecnoeconómico y la falsa “Sociedad de la Información” -donde cada vez es mayor el número de excluidos del sistema informacional global- pretende, a través de instituciones funcionales al sistema hegemónico, una supuesta “neutralidad”, con su consecuente “imparcialidad”. Estas pretensiones encuentran su piedra de toque en una “[...] *technocratic affiliation with the engineering concepts of*

*‘information science’. This neutrality is called into question, however, in the very first article of the Policy Manual of the American Library Association (ALA): ALA recognizes its broad social responsibilities. The broad social responsibilities of the American Library Association are defined in terms of the contribution that librarianship can make in ameliorating or solving the critical problems of society. What could that be but a declaration of the social mission of librarianship? In view of that it is hard to say that librarianship is neutral as regards social welfare.” (Rosenzweig, 2004)*

### 3.4. LA ALTERNATIVA DIALÉCTICA

#### 3.4.1. LA CRISIS DE PARADIGMA EN LAS CIENCIAS SOCIALES

A partir de la periodización establecida por Espina Prieto (2004, p. 15) podemos identificar las siguientes etapas del devenir histórico de las ciencias sociales desde su surgimiento hasta hoy. Éstas serían: etapa de formación -entre la primera mitad del siglo XIX y 1945-; etapa de expansión y consolidación -entre la segunda posguerra a 1960-; etapa de giro constructivista y precrisis -entre 1960 y 1970-; etapa de reconstrucción epistemológica -entre 1990 y la actualidad.

Es así, que el surgimiento de las ciencias sociales como áreas autónomas del conocimiento científico se encuentra estrechamente ligado al período de auge del capitalismo europeo, y en consecuencia, a la emergencia de procesos políticos, económicos y sociales con sus contradicciones intrínsecas.

*“A criação das múltiplas disciplinas das ciências sociais inseiu-se no esforço global empreendido pelo século XIX no sentido de garantir e de fazer avançar un conhecimento ‘objetivo’ sobre a ‘realidade’ na base de descobertas empíricas (entendidos por oposição ao trabalho de ‘especulação’). O intuito era ‘aprender’ a verdade, em vez de a inventar ou intuir.” (Wallerstein, 1995, p. 28)*

La conversión de lo social en área pertinente y necesaria para la indagación científica presupuso -entre otras cosas- concebir la sociedad como un todo con carácter de sistema.

*“Convertirse en ciencias -esto es, validarse como conocimiento que descubre leyes y patrones de comportamiento en los fenómenos que estudia y con capacidad para describirlos, explicarlos, medirlos, cuantificarlos, predecirlos y manipularlos- en oposición a la reflexión meramente especulativa, ajena a operaciones de verificabilidad y contrastación empírica, exigió al pensamiento social (no parece que hubiera otra posibilidad expedita) asumir el modelo vigente en las ciencias naturales y exactas [...].” (Espina Prieto, 2004, p. 15)*

Esta visión tiene su origen en un modo de ciencia que se gestó a partir del siglo

XVI y que puede ser denominado como el paradigma “newtoniano/cartesiano”.

*“El concepto positivista, que unifica distintas vertientes del pensamiento científico burgués, postula la correspondencia entre el universo mecánico, armónicamente estructurado, con el mundo social. La sociedad, según los positivistas, participa ‘in totum’ de la legalidad mecánica encarnada racionalmente en la estructura física del mundo natural.”* (Cheroni, 1994, p. 25)

El Informe de la Comisión Gulbenkian (1996, p. 14) plantea que el componente “newtoniano” aportaba el supuesto de que entre el pasado y el futuro existía una absoluta simetría -por largo tiempo evidente e indiscutido-, mientras que el “cartesiano” complementaba y reforzaba la postura anterior, proponiendo un dualismo insalvable entre el hombre y la naturaleza, entre la naturaleza y el espíritu, entre el mundo físico y el espiritual.

Dentro de este perímetro, definido por las anteriormente mencionadas coordenadas, se constituirán siglos más tarde las ciencias sociales.

*“La burguesía desde el siglo XVI en medio de continuas y cruentas luchas de clase, impuso una nueva división sobre el mundo natural cuyo soporte fueron las ciencias naturales y fisicomatemáticas.”* (Cheroni, 1994, p. 22)

Este modelo de ciencia, enraizado en las ciencias sociales desde el siglo XVIII, ha entrado en crisis, siendo duramente criticado en la década del '60, aunque, los orígenes de estas impugnaciones se proyectan hasta fines del siglo XIX.

No obstante, Cheroni (1994, p. 22-23) plantea que a mediados del siglo XIX, y como resultado de la aceleración social que la introducción de la máquina a vapor provocó en la industria, la burguesía consiguió dar el golpe definitivo a las doctrinas creacionistas.

*“Todo este desarrollo se consolidó con la imposición darwinista de la evolución. Después de este proceso de luchas ideológicas en el cual las ciencias naturales, desde Galileo a Darwin, funcionaron en clave política, lo que planeo la burguesía industrial fue imponer su ‘interpretación científica’ sobre la misma sociedad burguesa. Para lograr esos fines la comunidad científica burguesa, educada en las escuelas politécnicas de Francia, Inglaterra y Alemania le iba pertrechando a la clase dominante de los instrumentos gnoseológicos y epistemológicos necesarios para alcanzar esa meta”* (Cheroni, 1994, p. 23)

Tal es así, que la historia intelectual del siglo XIX está pautada por un proceso de disciplinarización y profesionalización del conocimiento, es decir, por la creación de estructuras institucionales con un doble fin: por un lado, la producción de un nuevo conocimiento, y por el otro, la reproducción de los productores de ese conocimiento.

Ahora bien, la crisis de las premisas epistemológicas positivistas -la superioridad de las interpretaciones cualitativas sobre las precisiones cuantitativistas, por ejemplo- y de los supuestos medulares de su teoría social, contribuyeron también a cuestionar ciertos principios básicos de las ciencias sociales, como su compartimentalización y su profesionalización como disciplinas independientes.

*“La imagen fiscalista del positivismo ha empobrecido el mundo humano y con su absoluto exclusivismo ha deformado la realidad, ya que ha reducido el mundo real a una sola dimensión y a un solo aspecto: la dimensión de la extensión y de las relaciones cuantitativas. Además ha escindido el mundo humano al proclamar que el mundo del fiscalismo, el mundo de los valores reales idealizados, de la extensión, de la cantidad, de la medición y de algunas formas geométricas es el único real entanto que considera el mundo cotidiano del hombre como una ficción.”* (Kosik, 1967, p. 42)

Existe así, actualmente, en el campo de las ciencias sociales, un gran malestar enraizado en la teoría y la práctica, especialmente con aquellas que persisten en explicar el movimiento de la sociedad en su conjunto a partir del legado de la tradición clásica.

Según Borón (2003, p. 261), este descrédito sin precedentes de la labor teórica obedece a un conjunto de factores:

- a) la crisis de “la forma universidad” como marco institucional en el cual se llevan a cabo las tareas de enseñanza, aprendizaje e investigación en las ciencias sociales;
- b) el creciente papel que en los capitalismos periféricos asumen instituciones no académicas como el BM y el FMI, los gobiernos y ciertas instituciones privadas en el delineamiento de las investigaciones de las ciencias sociales a desarrollar, aunado al cada vez más laborioso financiamiento de las mismas;
- c) el lastre antiteórico del saber convencional, donde el mercado de trabajo de los científicos sociales premia el conformismo y las actitudes “pragmáticas y realistas” y castiga, a su vez, el espíritu crítico y la inclinación teórica;
- d) la gravitación adquirida por el artificioso “practicismo” exigido por las fuentes de financiamiento, lo que desnaturaliza por completo la labor de los científicos sociales;



e) las consecuencias que se desprenden del ciclo “gigo” (garbage in, garbag out)<sup>8</sup> resultante de las condiciones poco proclives para la investigación y la docencia en las ciencias sociales, caracterizada por los bajos presupuestos y salarios, la urgencia de resultados, etc., lo que condiciona negativamente la calidad de la producción intelectual.

La crisis de paradigma que atraviesan hoy las ciencias sociales no es ajena a nuestra disciplina, ya que *“La Bibliotecología es una disciplina de las ciencias sociales que se orienta a ejercer sus prácticas socio-culturales caracterizadas por realizarse en un espacio específico, la biblioteca, y con unas mediaciones bien determinadas, los objetos que contienen el conocimiento registrado.”* (Lopera, 2005)

En este mismo sentido, Setién Quesada y Gorbea Portal definen a la Bibliotecología como *“[...] la disciplina de las ciencias sociales, perteneciente al complejo bibliológico de las ciencias comunicativo-informativas, que estudia la actividad bibliotecaria. La actividad bibliotecaria comprende, a grandes rasgos, los procesos de formación, acumulación y uso del fondo bibliotecario, así como los métodos, técnicas y recursos que se utilizan en ello, en sus relaciones con el medio social.”* (1994, p. 22)

Por tanto, los cambios que atraviesan hoy a las ciencias sociales en su conjunto no pueden ser indiferentes a nuestra disciplina, y la imagen “fiscalista del positivismo” y sus estudios cuantitativos, esgrimida por Kosik, deben dar lugar a los abordajes de corte cualitativos como forma de dejar definitivamente atrás el paradigma positivista.

A propósito de esto, Cornelius (1996, 1) plantea: *“Qualitative methods have frequently been used and advocated, but their status has never quite matched that of the scientific paradigm. I argue that positivist models of what the field should be rejected because they take no account of how human sciences work or how people in service professions actually construct theory and make sense of the practice they are.”*

Mostafa (1996, p. 18-21) identifica dos paradigmas presentes en el estudio de la Bibliotecología. El primero de ellos, privilegia el sistema de recuperación de la información como *“[...] un processo tecnológico, quase físico, onde são analisados os processos de registrar e recuperar informações e onde fala-se também em usuários ou em pessoas mas em todo caso esses usuarios são concebidos como uma entidade que*

---

<sup>8</sup> Entra basura, sale basura.

*compõe o SRI<sup>9</sup>, colocandho -lhes perguntas certas ou não e dele obtendo respostas relevantes ou não- usuário, apêdice do SRI, extensão do procedimento lógico das operações de registro e recuperação, sem intencionalidade política, um ser neutro, um apenas usuário. Nesta abordagem tematiza-se a informação e do SRI dentro de concepções pensadas pelas ciências duras, a física de preferência, na versão da física quântica.” (Mostafa, 1996, p. 18)*

El segundo de estos enfoques está relacionado con los paradigmas de las ciencias sociales “[...] como todos os seus ismos, ismos esses também actualizados para marcos interpretativos mais ligados à pragmáticas do agir comunicativo do que propriamente ligados à noções de paradigmas como modelos de conhecimento.” (Mostafa, 1996, p. 18)

Mostafa (1996, p. 18) afirma que ambos enfoques han dejado atrás el positivismo, ya sea “[...] para a Física Quântica a qual postula a impossibilidade de observação de alguns fenômenos sem que tais fenômenos se modifiquen no ato mesmo da observação. E se não há observação, não pode haver previsão, donde a noção de caos ou acaso.”

Dentro del abordaje social, este progreso se da en dirección “[...] a uma dialética renovada [...]”, aludiendo a “[...] um ‘conceito responsável de transferência de informação’ no plano de múltiplas lógicas sociais, não só as científicas ou as que falam do usuário abstracto de informação.” (Mostafa, 1996, p. 19)

Dentro del enfoque de las ciencias sociales, se torna ostensible la influencia de tres corrientes o paradigmas en lo que refiere a cuestiones informacionales:

a) el liberalismo americano. *“O liberalismo libera a informação para todos. A sociedade vira sociedades de informações. Até daria para acreditar se o homem não fosse un homem político ou um homo economicus. Os temas tratados por esses autores são os temas fáceis da qualidade total, da democracia total, da eficácia total, do planeamento estratégico e outras conversas do senso comum que já ando dizendo que são conversas dos executivos e das secretárias nas salas vip dos aeroportos.” (Mostafa, 1996, p. 20)*

b) la social-democracia alemana. *“[...] enxerga os atores sociais em processos de comunicação, aonde este processo de não é meramente um jogo estratégico ou*

---

<sup>9</sup> Sistema de Recuperación de Información.

*instrumental de meios e fins; há aí negociações, lutas, pontos de vista.*” (Mostafa, 1996, p. 20)

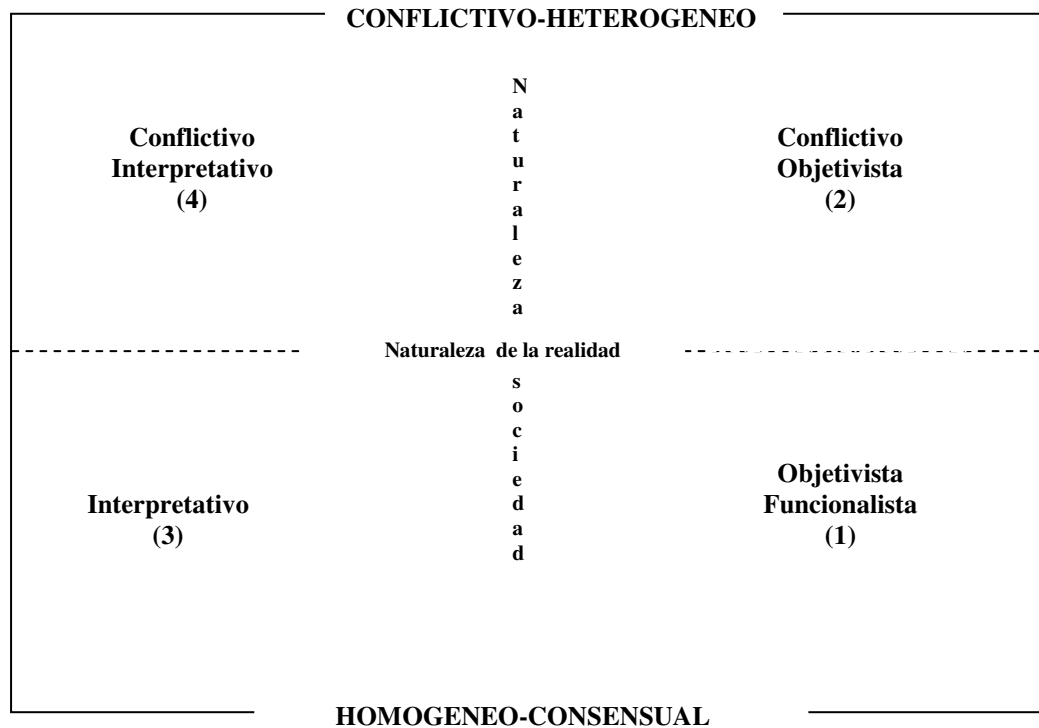
c) el posestructuralismo francés. *“A Ciência da Informação tem se servido tanto das correntes estruturalistas como Pierce e Saussure [...] quanto das reformulações paradigmáticas da própria linguística trazidas pela análise de discurso.”* (Mostafa, 1996, p. 20)

Por otra parte, Urbizagástegui Alvarado (1992, p. 34-41) plantea que la práctica de la Bibliotecología o de la Ciencia de la Información, implica también la adopción de un punto de vista determinado, de una metodología específica para abordar los problemas propios del campo, de un lenguaje definido y de categorías conceptuales específicas.

Utilizando la tipología paradigmática elaborada por Burrell & Morgan en 1979, y modificadas por Mercer en 1990, Urbizagástegui Alvarado (1992, p. 35) identifica cuatro paradigmas básicos:

- 1) objetivista-funcionalista. Toma la realidad como objetiva, homogénea y de integración social, siendo bastante usado en la Academia Americana y en los estudios bibliotecológicos;
- 2) conflictivo-objetivista. Toma la realidad como objetiva, heterogénea y de conflicto social, ampliamente usado en ciencias sociales, pero sin influencia en nuestra disciplina;
- 3) interpretativo. Toma la realidad como una aprehensión subjetiva, centrándose en los mecanismos mediante los cuales los individuos estructuran las sociedades consensualmente. En nuestra disciplina no existen estudios desde este enfoque;
- 4) interpretativo-conflictivo. Este tipo de intervención enfatiza la realidad subjetiva y el conflicto social, encontrándose ausente de los estudios bibliotecológicos.

**Figura 2. Propositiones paradigmáticas de Burrell & Morgan, modificado por Mercer.**



Tomado de: Urbizagástegui Alvarado, 1992, p. 35.

Tomando la perspectiva funcionalista en primer término, diremos que la misma “[...] *está basada en una analogía con los organismos biológicos. Esta teoría analiza estructuras socioculturales en relación a sus efectos sobre las necesidades, estados o requisitos del sistema global: el sistema social. Este abordaje que proviene de la sociología fue introducida en Bibliotecología en la década del 40 pero de la manera más ingenua e ineficaz. Los teóricos de la Bibliotecología hasta ahora se han negado a discutir la validez de éste abordaje social. Ellos simplemente lo han incorporado como un conocimiento verdadero e indiscutible. Ellos implícitamente han postulado la sociedad como un espacio compartido por todos los individuos buscando objetivos comunes.*” (Urbizagástegui Alvarado, 1992, p. 40)

Dentro de esta perspectiva, el anteriormente citado ubica los trabajos de McClellan, Vickery & Vickery, Urquhart y Shera.

En segundo lugar, ubicamos el paradigma dialéctico, el cual “[...] *ve la realidad como externo al individuo, como concreto, medible, predecible y universal. En este*

*paradigma los seres humanos se diferencian unos de otros por su acceso a los modos de producción. Postula que hay una estrecha relación entre teoría y práctica; es más, afirma que la teoría es una consecuencia natural de la práctica.” (Urbizagástegui Alvarado, 1992, p. 38)*

Se incluyen dentro de esta perspectiva los trabajos de Marx, Gramsci, Althusser y Bourdieu -todos ellos enfocados al sistema educativo-.

Recapitulando, decimos que la actual crisis que atraviesan las ciencias sociales en general -y la Bibliotecología en particular- debe ser planteada a partir de la crisis del paradigma positivista de las ciencias sociales.

No obstante, existe otra visión de las ciencias sociales: la del materialismo histórico-dialéctico. *“Desde la tradición marxista la idea de una pluralidad de ‘ciencias sociales’ siempre fue vista como un tributo a la concepción fragmentadora propia de la burguesía y no como el producto de una concepción científica. El canon positivista fue correctamente interpretado como una postura metodológica que, en el terreno de la ciencia y el conocimiento, expresaba los intereses de una clase que, habiendo transformado y recreado el mundo a su imagen y semejanza sólo aspiraba a perpetuar su dominación sobre él.” (Borón, 2003, p. 273)*

Sin embargo, no tratamos con esto de eliminar o negar la existencia de lo diverso, sino de hallar los términos en que se relaciona con la totalidad. Para ello, consideramos que es fundamental que se traspasen las fronteras artificiales que se han erigido entre las diferentes disciplinas, dejando de lado las premisas del empirismo positivista, que tienen como fin la constitución de la diversidad de los saberes como separados y compartimentalizados.

*“En la filosofía materialista, la categoría de totalidad concreta es, ante todo y en primer lugar la respuesta a la pregunta: ¿qué es la realidad? Y sólo en segundo término, y como resultado de la solución materialista a esta primera cuestión, es y puede ser un principio epistemológico y una exigencia metodológica.” (Kosik, 1967, p. 54)*

A propósito, Borón plantea que *“[...] las figuras más importantes de las ciencias sociales, incluyendo por cierto a aquellos que no adhieren a la perspectiva epistemológica del materialismo histórico, han fundado sus contribuciones en su capacidad para ‘traspasar fronteras’ disciplinarias que imponían absurdas restricciones a sus esfuerzos de análisis e interpretación de la realidad social.” (Borón, 2003, p. 273)*

Es por ello que concebimos a la dialéctica como alternativa, ya que ésta afirma la unidad concreta del todo, no implicando por ello, reducir sus elementos componentes a una uniformidad indiferenciada. *“Lo concreto es concreto porque representa la síntesis de numerosas determinaciones, y por consiguiente, la unidad de la diversidad.”* (Marx, 1982, I, p. 22)

La dialéctica es una ciencia y una lógica del cambio y del movimiento, donde las leyes de la sociedad, de la historia y del universo están sujetas a cambio, a dialéctica. *“La dialéctica no considera los productos como algo fijo, ni las configuraciones y los objetos, o sea, todo el conjunto del mundo material cosificado, como algo originario e independiente; del mismo modo tampoco considera así el mundo de las representaciones y del pensamiento común ni los acepta bajo su aspecto inmediato, sino que los somete a un examen en el cual las formas cosificadas del mundo objetivo e ideal se diluyen, pierden su fijeza, su naturaleza y su pretendida originariedad, para mostrarse como fenómenos derivados y mediatos, con sedimentos y productos de la praxis social de la humanidad.”* (Kosik, 1967, p. 33)

No obstante, la dialéctica aparece antes del nacimiento del sistema capitalista, antes del surgimiento del socialismo científico. Empero, la dialéctica existió sin el socialismo científico, éste es nada sin la dialéctica.

El marxismo, el socialismo y el materialismo están íntima y dialécticamente interrelacionados, y componen el principio de la teoría-praxis humana. *“Cuando la dialéctica llegó a Hegel y a Marx a través de la historia, ya era una ciencia con conceptos, categorías y leyes propias y precisas. Marx y Engels no han cambiado ninguna ley de la dialéctica, ni su método. Lo que ellos han cambiado es su epistemología tradicional. Ellos han transformado la dialéctica, de una herramienta intelectual para interpretar al mundo en distintas formas, en el método científico más eficiente para cambiar y mejorar al mundo, es decir, en la teoría-praxis humana.”* (Lee, 2004)

Tomando como referencia el trabajo de N. Kohan (2003) sostenemos que el término “materialismo dialéctico” se utilizó por vez primera para connotar al marxismo en un ensayo de Plejanov sobre Hegel escrito en 1891, y que el mismo Plejanov en 1908 considerará que en el “Anti-Dühring” de Engels se plasma la forma definitiva de la filosofía del marxismo.

*“Nuestra definición de la vida es, naturalmente, muy insuficiente, pues lejos de incluir todas las manifestaciones de la vida tiene que limitarse a las más generales y sencillas. Todas las definiciones son de escaso valor científico. Para saber de un modo verdaderamente completo qué es la vida, tendríamos que recorrer todas sus formas de manifestación, desde la más baja hasta la más alta. Pero, desde un punto de vista operativo, esas definiciones son muy cómodas y a veces imprescindibles; tampoco pueden perjudicar mientras no se olviden sus inevitables deficiencias.”* (Engels, 2002a, p. 52)

Engels, a su vez, divide la historia de la disciplina filosófica en función de la primacía que den las diferentes escuelas al espíritu o a la naturaleza. Esta distinción permite identificar a aquellas corrientes que adhirieron a la opción del espiritualismo como “idealistas” y a las otras, que consideraban a la naturaleza como lo primario, entre las diversas escuelas del materialismo.

El materialismo dialéctico constituye la base filosófica del marxismo, y en su origen dos corrientes fundamentales de la filosofía precedente se fundieron.

Por un lado, se trataba de la filosofía materialista, y por otro, el desarrollo de la concepción dialéctica del mundo.

En la formación del materialismo dialéctico influyó de manera esencial la concepción científica del desarrollo social y de las leyes del mismo -materialismo histórico-.

*“According to the materialist conception, the determining factor in history is, in the last resort, the production and reproduction of material life. But this itself is of a two-fold character. On the one hand, the production of the means of subsistence, of food, clothing and shelter and the tools requisite therefore; on the other, the production of human beings themselves, the propagation of the species.”* (Marx; Engels, 1968 citado en Althusser, 1970, III, p. 224)

El materialismo dialéctico surge así como una síntesis filosófica que abarca en una concepción única toda la compleja red de fenómenos de la naturaleza, de la sociedad humana y del pensar, cuya síntesis une el método filosófico apto para explicar y analizar la realidad con las ideas de transformación práctico-revolucionarias del mundo, a diferencia de la vieja filosofía, la cual se limitaba fundamentalmente en explicar el mundo.

Por ello, sostenemos que la necesidad de adoptar una metodología que habilite al observador a producir “[...] *una reconstrucción teórica de la totalidad sociohistórica* [...]” (Borón, 2003, p. 277) se ve coartada entonces por la profesionalización y especialización heredadas de la fragmentación y compartimentalización positivistas.

Ante ello, consideramos que la postura epistemológica del materialismo dialéctico -basada sobre conceptos sociales e interrelaciones teóricas del materialismo histórico que a su vez se basan sobre el materialismo dialéctico- contiene un marco teórico que permite generar el análisis de lo social: el materialismo histórico.

*“Es el método de la investigación histórica concreta, el método de la ciencia de la historia. Un método científico para entender los hechos del pasado de acuerdo con su verdadera naturaleza. Permite ver el presente desde el punto de vista histórico, científicamente, descubriendo tanto los fenómenos de la superficie como las fuerzas motoras más profundas que actúan los acontecimientos en la realidad.”* (Lukács, 1969, p. 223)

Harnecker agrega *“El materialismo histórico es una ciencia. Es su carácter de ciencia lo que lo opone al dogmatismo y al revisionismo. Saber qué es una ciencia es, al mismo tiempo, saber que ésta no puede vivir sino a condición de desarrollarse. Una ciencia que se repite sin descubrir nada es una ciencia muerta; no es ya una ciencia sino un dogma fijo.”* (1984, p. 170)

Siendo así, tal como sugiere el Informe de la Comisión Gulbenkian, nos encontramos ante la eminente necesidad de “abrir las ciencias sociales”, es decir *“Aqui lo que parece necessário levar a cabo não é tanto uma transformação das fronteiras organizativas como um alargamento da organização da actividade intelectual sem atender às atuais demarcações disciplinares. Afinal, ter uma preocupação histórica não é algo do foro exclusivo dos chamados historiadores. É, isso sim, uma obrigação de todos os cientistas sociais. Ter uma preocupação sociológica não é do foro exclusivo dos sociólogos. É uma obrigação de todos os cientistas sociais. As questões econômicas não são do foro exclusivo dos economistas. Pelo contrário, elas devem estar no centro de toda e qualquer análise produzida pelas ciências sociais. Nem sequer é absolutamente certo que os historiadores profissionais percebem necessariamente mais explicações históricas -ou que os sociólogos entendam mais de questões sociais, ou que os economistas saibam mais sobre as flutuações da economia- do que outros cientistas sociais. Em suma, não acreditamos que alguém detenha o monopólio da sabedoria,*



*nem que haja zonas do conhecimento reservadas a pessoas munidas deste ou daquele grau universitário.” (Wallerstein, 1995, p. 137-138)*

### 3.4.2. LA EDUCACIÓN EN MARX Y ENGELS

Desde el punto de vista histórico, el acto de recurrir a la educación con el fin de obtener un tipo de ciudadano funcional al ideal de vida que obedeciese a las élites gobernantes tiene su origen en el Imperio Romano.

No obstante, si procuramos indagar el origen de la idea occidental de educación en Grecia, nos encontramos ante una sociedad que excluye y desprecia el trabajo manual. *“El trabajo manual es cosa de esclavos, y el esclavo no pertenece a la sociedad, ni siquiera es un hombre: es, como más tarde en Roma, un instrumentum vocale, una herramienta que habla, a diferencia del instrumentum semimutuum -el animal- y el instrumentum mutuum -la herramienta a secas.”* (Fernández Enguita, 1985, p. 19)

Durante el Imperio Romano se crea un sistema de enseñanza, donde se incluye junto a las escuelas de educación superior las escuelas elementales, cuyo objetivo principal consistía en “romanizar” a los pueblos conquistados. Esta tarea se llevaba a cabo proporcionándoles una formación cultural homogénea, impartida a partir de un sistema unitario de instrucción pública que abarcó todo el territorio imperial, y que tuvo su cuota parte en el sostén del Imperio, actuando sin lugar a dudas como un AIE.

*“El control público de la educación surgió, entonces, como una necesidad para la supervivencia del Estado imperial. Por lo mismo, fue importante controlar también a los encargados de impartir educación por medio de exámenes que acreditaran que poseían los conocimientos necesarios para la ‘romanización’ de los educandos.”* (Behares, 2005, p. 13)

Posteriormente, con el cristianismo, la educación pasó a manos de la Iglesia -y continuará durante toda la Edad Media-, que introdujo en el ciclo educativo imperial la historia y el dogma cristiano. La Iglesia cumplía así fehacientemente las órdenes del Imperio: educar a los huérfanos y niños llevados por sus padres mediante el uso de procedimientos coactivos y disciplinarios para conseguir obediencia, para transformarlos en “buenos ciudadanos”.

La Reforma de Lutero en el siglo XVI produce un cambio sustantivo en la instrucción en los países protestantes, donde resurge la necesidad de que el Estado sea quien reencauce bajo su control la educación. Fuera de la influencia de la Iglesia los

centros de enseñanza protestantes impulsan el trabajo pedagógico, dando lugar al nacimiento de la didáctica como arte de enseñar.

A pesar de que la Reforma religiosa parece haber impulsado la escolarización universal e igualitaria, la realidad demostraba lo contrario, ya que “[...] *la división entre escuelas populares dedicadas a las clases pobres y las escuelas clásicas para las clases ricas es fundamentalmente creación suya. La máxima figura de la Reforma en el terreno de la educación, Melancton, mostró un desprecio absoluto hacia la educación popular.*” (Fernández Enguita, 1985, p. 36)

La Revolución Francesa apuntala la idea de que la educación es asunto político. *“Los estados-nación conforman sistemas de enseñanza pública con una función política -formar al ciudadano miembro de la nación- y una función económico-social -capacitarlo para cumplir un papel productivo en la sociedad-.”* (Behares, 2005, p. 14)

La educación, se constituye entonces, en un instrumento político fundamental de los Estados modernos, ya que mediante ésta el Estado dirige el desarrollo de los individuos hacia un modelo funcional a los requerimientos de la clase o de las clases detentoras del poder: el “crear” individuos que se amolden a la división social y técnica del trabajo, es decir el “crear” mano de obra calificada y domesticada para así poderla explotar.

Ahora bien, teniendo en cuenta la raíz etimológica del término educación, sostenemos que la misma posee dos acepciones a tener en cuenta: “[...] *la primera etimología es del latín: ‘EDUCERE’, de ex, fuera; ducere: llevar, por lo cual Pestalozzi señala: ‘la educación es desarrollo’. La segunda etimología, también del latín- es ‘EDUCARE’, que se utilizó culturalmente como alimentar al ganado: Herbart y los socialistas, quienes toman esta segunda definición, estiman que la educación es: ‘transmisión de cultura’.*” (Picardo Joao, 2005, p. 92)

Nosotros, concebimos la educación desde la perspectiva marxista como un proceso general y amplio en la formación del hombre, desechando tajantemente la estrecha identificación que existe entre educación y escolarización.

Es por ello que consideramos fundamentales los aportes realizados por Marx y Engels en el terreno educativo. Si bien es sabido que ni el uno ni el otro dedicaron al pensamiento pedagógico una obra metódica, ambos exponen a lo largo de casi todas sus obras, sus concepciones en lo referente a la educación e instrucción de jóvenes y adultos.

Estas referencias no son opiniones aisladas, desconectadas entre sí, sino que por el contrario, se trata de ideas que forman en su conjunto un sistema de concepciones vinculadas orgánicamente a toda la doctrina del marxismo.

*“Marx y Engels han aplicado a los problemas de la educación el mismo método del materialismo dialéctico que crearon y aplicaron a otros sectores de la vida social. Aún más: han dado una respuesta a las cuestiones fundamentales de la educación y la instrucción consideradas en su relación con los ‘rasgos esenciales del régimen social’, con su economía y su política, y con la lucha de clases en tal o cual período histórico. Marx y Engels han puesto en evidencia los grandes factores de la educación, su dependencia con respecto a las condiciones económicas y sociales de la existencia de las clases y sus intereses, los fenómenos regulares que existen en el dominio de la educación, las tendencias y contradicciones de su desarrollo en el cuadro de las diversas formaciones sociales.”* (Gruzdev, 1936, p. 124)

Además, han insistido en el carácter de clase de la educación en la sociedad burguesa de su época, señalando la estrechez de la instrucción impartida a obreros y niños, y sobre todo, en la manera en cómo la clase obrera debe combatirla, fundando sus propias organizaciones e instituciones educativas.

Han desenmascarado, por otra parte, las contradicciones de la educación burguesa como consecuencia de la repercusión de las contradicciones del mismo capitalismo, que conducirán, en último término, a la muerte de la sociedad burguesa, y consecuentemente, de la educación y la escuela de la burguesía.

Al análisis de la educación burguesa, Marx y Engels expusieron paralelamente el programa de reivindicaciones del proletariado en materia de instrucción pública, confiriéndole especial atención a los problemas que atravesaría la educación durante la dictadura del proletariado.

*“Con el método de la dialéctica revolucionaria, Marx y Engels examinaron las cuestiones de educación y de instrucción, a partir de sus orígenes y en sus transformaciones, de acuerdo a sus vinculaciones con las condiciones sociales y económicas que los engendran y con la evolución de la vida social. Sus obras permiten seguir la evolución de la educación a través de las edades en relación con las transformaciones de la estructura económica y política de la sociedad, y muestran además como los intereses de las diversas clases se reflejan en la educación.”* (Gruzdev, 1936, p. 124)

De manera conjunta a la documentación orientada a resolver los numerosos problemas de la pedagogía teórica, encontramos en la obra de Marx y Engels ejemplos por demás ilustrativos de aplicación del método dialéctico al estudio científico de los problemas de la pedagogía.

Claro está que es imposible analizar en un breve capítulo la riquísima herencia legada por los fundadores del comunismo científico, por lo que nos limitaremos al estudio de algunas cuestiones, que a los efectos del presente trabajo, consideramos esenciales.

En primer término, debemos destacar que el marxismo representa una continuación y superación de toda la experiencia científica, ya sea filosófica, económica, política o histórica.

En la teoría pedagógica, el marxismo ha desarrollado y elaborado su experiencia a partir de la obra de sus predecesores: los socialistas utópicos, y en especial Robert Owen.

Estas influencias se tornan ostensibles sobre todo en “La Sagrada Familia” de Marx, y en el “Anti-Dühring” de Engels.

Uno de los principios fundamentales presentado por los socialistas utópicos, en el que refieren a que los hombres son el producto de las circunstancias y de la educación, es refutado por Marx en su tercera Tesis sobre Feurbach.

*“La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que, por lo tanto, los hombres son producto de circunstancias distintas y de una educación distinta, olvida que son los hombres quienes cambian las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado. Conduce, pues, forzosamente, a la división de la sociedad en dos partes, una de las cuales está por encima de la sociedad (así, por ejemplo, en Robert Owen).”* (Marx, 2003, p. 278)

La inconsecuencia y contradicción que Marx visualiza en el pensamiento de los socialistas utópicos, tiene su origen en los principios idealistas que impregnaban las tendencias materialistas.

A decir, *“Los socialistas utópicos no comprendían el lazo dialéctico que existe entre la educación y las circunstancias; no comprendían que la coincidencia de la modificación de las circunstancias y de la actividad de los hombres, o esas modificaciones mismas, no pueden ser obtenidas y racionalmente comprendidas si no como práctica revolucionaria.”* (Gruzdev, 1936, p. 126)

La esencia misma de la educación burguesa, caracterizada a partir del lazo existente entre la educación y el medio social, es expuesta por Marx y Engels en el “Manifiesto Comunista”, en “La situación de la clase obrera en Inglaterra” y en el primer volumen de “El Capital”.

En el “Manifiesto Comunista”, se plantea como la educación ha estado siempre influenciada por la sociedad a lo largo de toda la historia humana. En una sociedad clasista, esta influencia es ejercida por la clase dominante, la que mediante la instrucción y la educación de las generaciones jóvenes realiza sus propósitos y fines de clase.

La educación, en el sistema capitalista, se encuentra determinada por la burguesía, y en la misma refleja sus intereses de clase. *“Y vuestra educación ¿no está también determinada por la sociedad, por las condiciones sociales en que educáis a vuestros hijos, por la intervención directa o indirecta de la sociedad a través de la escuela, etc.? los comunistas no han inventado esta ingerencia de la sociedad en la educación, no hacen más que cambiar su carácter y arrancar la educación a la influencia de la clase dominante.*

*Las declamaciones burguesas sobre la familia y la educación, sobre los dulces lazos que unen a los padres con sus hijos, resultan más repugnantes a medida que la gran industria destruye todo vínculo de familia para el proletariado y transforma a los niños en simples artículos de comercio, en simples instrumentos de trabajo.”* (Marx; Engels, 1998, p. 58)

Por su parte, en “El Capital” la educación e instrucción que brinda la burguesía a los obreros puede ser analizada a partir de estos breves fragmentos:

*“En el transcurso de la producción capitalista se desarrolla una clase trabajadora que, por educación, tradición y hábito reconoce las exigencias de ese modo de producción como leyes naturales, evidentes por sí mismas. La organización del proceso capitalista de producción desarrollado quebranta toda resistencia; la generación constante de una sobrepoblación relativa mantiene la ley de la oferta y la demanda de trabajo, y por tanto el salario, dentro de carriles que convienen a las necesidades de valorización del capital; la coerción sorda de las relaciones económicas pone su sello a la dominación del capitalista sobre el obrero.”* (Marx, 2002, I, p. 682)

La introducción de las máquinas en la industria provocó el empleo de la mano de obra femenina e infantil. Siendo así, desde su más tierna edad, los niños eran explotados salvajemente en la fábrica capitalista, impidiendo que los mismos se desarrollaran

adecuadamente tanto desde el punto de vista físico como intelectual, ya que ni siquiera tenían tiempo de recibir una instrucción elemental.

*“Pero la devastación intelectual, producida artificialmente al transformar a personas que no han alcanzado la madurez en simples máquinas de fabricar plusvalor devastación que debe distinguirse netamente de esa ignorancia natural que deja en barbecho la mente sin echar a perder su capacidad de desarrollarse, su natural fecundidad , obligó finalmente al propio parlamento inglés a convertir la enseñanza elemental en condición legal para el uso ‘productivo’ de chicos menores de 14 años, en todas las industrias sometidas a la ley fabril. El espíritu de la producción capitalista resplandece con toda claridad en la desaliñada redacción de las llamadas cláusulas educacionales de las leyes fabriles; en la carencia de un aparato administrativo debido a lo cual esa enseñanza obligatoria se vuelve en gran parte ficticia; en la resistencia de los fabricantes incluso contra esta ley de enseñanza y en sus triquiñuelas y subterfugios para infringirla.”* (Marx, 2002, I, p. 338)

Las leyes obreras de educación constituyeron una embaucadora concesión de la burguesía a las enérgicas protestas de parte de los obreros, quienes exigían una asistencia escolar obligatoria y la limitación de la explotación de los niños.

Dichas leyes estaban redactadas de tal forma que posibilitaba que los dueños de las fábricas las violaran y sabotearan en beneficio propio, persiguiendo un fin único: la acumulación de capital.

*“Para modificar la naturaleza humana general de manera que adquiera habilidad y destreza en un ramo laboral determinado, que se convierta en una fuerza de trabajo desarrollada y específica, se requiere determinada formación o educación, la que a su vez insume una suma mayor o menor de equivalentes de mercancías. Según que el carácter de la fuerza de trabajo sea más o menos mediato, serán mayores o menores los costos de su formación. Esos costos de aprendizaje, extremadamente bajos en el caso de la fuerza de trabajo corriente, entran pues en el monto de los valores gastados para la producción de ésta.”* (Marx, 2002, I, p. 134)

La educación era concebida entonces como una condición necesaria a cumplir para la explotación del trabajo infantil en manos del burgués capitalista. La instrucción ofrecida al proletariado obedecía -y obedece hoy- sin lugar a dudas a una educación de clase, es decir, se le instruía -y se le instruye- para convertirse en un eslabón más del sistema productivo.

El objeto que perseguía este tipo de instrucción era la inculcación de preceptos religiosos y morales, con el único objetivo de someter a los trabajadores a los principios burgueses, en otras palabras, en inculcarles su ideología.

A propósito, Engels en “La situación de la clase obrera en Inglaterra” (2002b, p. 175-176) plantea:

*“Repetidas veces los obreros han exigido del parlamento una instrucción pública puramente laica, dejando la religión a los curas de las diferentes sectas, pero todavía ningún gobierno les ha concedido tal cosa. ¡Es normal! El ministro es el criado obediente de la burguesía, y ésta se divide en una infinidad de sectas; pero cada secta no consiente dar al trabajador esa educación, que de lo contrario resultaría, peligrosa, sino cuando es obligado a tomar, por añadidura, el antídoto que constituyen los dogmas particulares a esa secta. Y todavía actualmente esas sectas se disputan la supremacía, en tanto que la clase obrera sigue inculta.”*

No obstante, en este mismo trabajo Engels describe la instrucción que se brinda al proletariado en las escuelas nocturnas, donde se daba a los obreros una formación general y a veces técnica en Inglaterra.

*“En ellos se estudian las ciencias de la naturaleza que distraen a los obreros de su lucha contra la burguesía, y pueden proporcionarles los medios de hacer descubrimientos que producirán dinero a los burgueses -mientras que el conocimiento de la naturaleza en realidad no tiene actualmente ninguna utilidad para el obrero, porque con frecuencia ni siquiera tiene ocasión de ver la naturaleza en la gran ciudad donde vive, ya que es esclavo de su trabajo. Se predica asimismo la economía política, cuyo ídolo es la libre competencia, de donde resulta solamente que, para el obrero, no hay nada más razonable que dejarse morir de hambre con tranquila resignación. Toda la educación que se imparte tiende a hacerlo dócil, flexible, servil con respecto a la política y a la religión reinantes, de modo que para el obrero no es más que una continua exhortación a la obediencia tranquila, a la pasividad y a la sumisión a su destino.”* (2002b, p. 328)

De esta manera, la burguesía se aprovechaba de estas escuelas para formar los obreros calificados que necesitaba, influenciándolos en un sentido favorable a sus intereses.

En síntesis, sostenemos que el uso que hacen de la escuela las clases detentoras del poder es evidente. Tal es así que todo el sistema de educación, el carácter de la enseñanza, los libros, los programas, la formación de los maestros, etc. obedecen a un



solo fin: la defensa de los intereses de la clase burguesa a partir de la inculcación de su ideología.

Las apreciaciones de Marx y Engels, realizadas en la Europa del siglo XIX, parecen haber sido hechas ayer. La enseñanza pública en los países capitalistas -y más aún en los capitalistas dependientes, como Uruguay- refleja la eterna dicotomía entre los intereses del capital y los intereses de los poseedores de la fuerza de trabajo.

Por ello decimos que hoy, sin lugar a dudas, la lucha de clases es ante todo ideológica, teniendo su escenario en la escuela, y su alternativa en la educación para la liberación.

Empero, Marx y Engels no sólo criticaron el modelo de instrucción y educación burguesa, sino que además esbozaron los principios esenciales que debería perseguir la clase proletaria en el dominio de la educación pública.

Estos principios y reivindicaciones fueron realizados principalmente en “El Manifiesto Comunista”, en la “Resolución del Congreso de la Primera Internacional en Ginebra”, en la “Crítica del Programa de Gotha” y en el “Anti-Dühring”.

La educación pública gratuita, la abolición del trabajo infantil y la combinación de la educación con el trabajo, constituyen los ejes centrales del análisis marxista.

En “El Manifiesto Comunista”, Marx y Engels (1998, p. 61) sostienen: *“El proletariado se valdrá de su dominación política para ir arrancando a la burguesía de todo capital, para centralizar todos los instrumentos de producción en manos del Estado, es decir, del proletariado organizado como clase dominante, y para aumentar con mayor rapidez posible la suma de las fuerzas productivas.”*

Para llevar adelante este proyecto, el proletariado deberá hacer sucumbir el derecho de propiedad y de las relaciones burguesas de producción, medidas indispensables para transformar radicalmente todo el modo de producción.

Siendo así, Marx y Engels incluyen diez medidas a seguir, una de las cuales esta específicamente dirigida a la educación. *“Educación pública y gratuita para todos los niños; abolición del trabajo de éstos en las fábricas tal como se practica hoy; régimen de educación combinado con la producción material, etc.”* (1998, p. 62)

Por su parte, en la “Resolución del Congreso de la Primera Internacional en Ginebra”, Marx examina esta última cuestión y, teniendo en cuenta la edad de los niños, traza un plan de educación politécnica infantil.

A razón de ello, Marx divide a los niños en tres categorías:

1) de 9 a 12 años (2 horas de trabajo)

2) de 13 a 15 años (4 horas de trabajo)

3) de 16 a 17 años (6 horas de trabajo)

A propósito de la distinción entre instrucción en general e instrucción politécnica Gruzdev (1936, p. 30-31) plantea *“La instrucción se divide en tres partes principales: instrucción intelectual, desarrollo físico e instrucción politécnica. Por educación politécnica entiende Marx el estudio de los fundamentos científicos generales de todos los procesos de la producción y, al mismo tiempo, la utilización práctica de todos los instrumentos elementales empleados en las industrias.”*

El trabajo en el sistema capitalista se ha encargado de mutilar la esencia del hombre, empobreciéndolo como ser humano en vez de enriquecerlo. Cada hombre está parcelado, desempeñando un repertorio fijo y exclusivo de actividades que le son impuestas a la fuerza.

Ante esta situación Ponce (1975, p. 302) plantea: *“¿Cómo devolver al individuo mutilado por la especialidad, su desarrollo completo, su sed de totalidad? Por la conquista del poder político que será el resultado de la victoria proletaria.”*

Para Marx, en una sociedad, donde las fuerzas productivas sean puestas al servicio de su totalidad, la educación estará directa y dialécticamente vinculada al trabajo, desapareciendo la burguesa división entre trabajo intelectual y trabajo manual.

Es así, que en la “Crítica del Programa de Gotha”, Marx (1976, p. 54) expresa que *“[...] nadie tendrá agotado un repertorio de actividades exclusivo. Cada cual podrá cultivar el género de trabajo que mejor le cuadre, regulando la producción universal, le dará la posibilidad de que hoy haga esto y mañana lo de más allá, de que por la mañana cace, por la tarde pastoree ganado, después de cenar se dedique a la crítica, según le venga en gana; sin por ello convertirse en cazador, pastor o crítico.”*

El Partido Obrero Alemán, en el Congreso de Gotha -celebrado del 22 al 25 de junio de 1875- liderado por Lasalle y Behel, plantea una serie de reivindicaciones con respecto a la instrucción de jóvenes y niños. Entre ellas figuraban la educación general e igual a cargo del Estado, la asistencia escolar obligatoria para todos y la instrucción gratuita.

Ante estos planteamientos, Marx se opone y propone su crítica a partir de una serie de cuestionamientos, ¿educación popular igualitaria?, ¿qué se entiende por esto?, ¿se cree que en una sociedad como la actual la educación puede ser igual a todas las clases?

Al referirse a estas cuestiones realiza una puntualización irrevocable: *“Eso de educación popular a cargo del Estado es absolutamente inadmisibile; una cosa es determinar por medio de una ley general, los recursos de las escuelas públicas, las condiciones del personal docente, las materias de enseñanza, etc. y velar por el cumplimiento de las prescripciones legales mediante inspectores del Estado, y otra es nombrar al Estado educador del pueblo. Lejos de esto, lo que hay que hacer es sustraer la escuela a toda influencia del gobierno y la iglesia.”* (Marx, 1976, p. 344)

Recordemos: la dupla Escuela-Familia constituyen el AIE más importante dentro del sistema capitalista. Es por ello que las Políticas Educativas -y, en el caso de la investigación en cuestión, las Políticas de Información en el Área Educativa- obedecen sin ningún tipo de miramientos, a defender los intereses de quienes poseen hoy el control del Estado, a decir quienes poseen el poder del capital.

Conforme a ello, consideramos un error gravísimo por parte del proletariado confiar en manos de sus explotadores su educación, ya que la historia ha demostrado que el sometimiento a la ideología burguesa no implica menos que dejar en sus manos nuestra educación.

*“El principio de la gran industria esto es, el de disolver en sí y para sí a todo proceso de producción en sus elementos constitutivos y, ante todo, el hacerlo sin tener en cuenta para nada a la mano humana creó la ciencia modernísima de la tecnología. Las figuras petrificadas, abigarradas y al parecer inconexas del proceso social de producción, se resolvieron, según el efecto útil perseguido, en aplicaciones planificadas de manera consciente y sistemáticamente particularizadas de las ciencias naturales.”* (Marx, 2002, I, p. 388)

La educación, se constituye de esta manera, en un elemento sustantivo en la división social y técnica del trabajo, donde *“La naturaleza de la gran industria, por ende, implica el cambio del trabajo, la fluidez de la función, la movilidad omnifacética del obrero. Por otra parte, reproduce en su forma capitalista la vieja división del trabajo con sus particularidades petrificadas.”* (Marx, 2002, I, p. 388)

Engels, (2002a, p. 177) en “Anti-Dürhing”, plantea que ni siquiera la clase burguesa escapa al esquema de división social y técnica del trabajo. *“Pero no solo los trabajadores quedan sometidos por la división del trabajo al instrumento de su actividad, sino también las clases que los explotan directa o indirectamente: el burgués de espíritu yermo está sometido a su capital y a su propia furia de beneficio; el jurista, a sus momificadas ideas jurídicas, que le dominan como poder sustantivo; las ‘clases*

*ilustradas' en general, a las diversas limitaciones locales y unilateralidades, a su miopía física y espiritual, a su anquilosamiento por una educación orientada a la especialización y por un encadenamiento perpetuo a su especialidad, incluso cuando esta especialidad es el puro ocio."*

La reproducción en la división del trabajo no es más que la reproducción social que se efectúa a través de las prácticas escolares, delineadas éstas a partir de las políticas impulsadas por el mismo Estado.

*"En la división del trabajo escolar, el estudiante experimenta por primera vez, por activa o por pasiva, que la unidad de las distintas parcelas del conocimiento solamente existen fuera de su alcance, en una entidad exterior, en el sistema escolar, o incluso más allá de éste, en su aplicación al sistema productivo, tal como mañana la unidad de los distintos tipos de trabajos aislados solamente existirá en las manos del capitalista que organiza globalmente la producción de la mercancía y el carácter social de las mercancías sólo podrá manifestarse a través del mercado. El estudiante se entrena, por así decirlo, para encajar en su casilla sin preguntarse por lo que le rodea y aceptando de antemano que no es asunto suyo, por no decir que es incognoscible."*  
(Fernández Enguita, 1985, p. 263)

Ante esto, *"Convierte en cuestión de vida o muerte el sustituir esa monstruosidad de que se mantenga en reserva una miserable población obrera, pronta para satisfacer las variables necesidades de explotación que experimenta el capital, por la disponibilidad absoluta del hombre para cumplir las variables exigencias laborales, el remplazar al individuo parcial, al mero portador de una función social de detalle, por el individuo totalmente desarrollado, para el cual las diversas funciones sociales son modos alternativos de ponerse en actividad. Una fase de este proceso de trastrocamiento, desarrollada de manera natural sobre la base de la gran industria, la constituyen las escuelas politécnicas y agronómicas; otra, las 'écoles d'enseignement professionnel' [escuelas de enseñanza profesional], en las cuales los hijos de los obreros reciben alguna instrucción en tecnología y en el manejo práctico de los diversos instrumentos de producción. Si la legislación fabril, esa primera concesión penosamente arrancada al capital, no va más allá de combinar la enseñanza elemental con el trabajo en las fábricas, no cabe duda alguna de que la inevitable conquista del poder político por la clase obrera también conquistará el debido lugar para la enseñanza tecnológica teórica y práctica en las escuelas obreras. Tampoco cabe duda alguna de que la forma capitalista de la producción y las correspondientes condiciones*

*económicas a las que están sometidos los obreros, se hallan en contradicción diametral con tales fermentos revolucionarios y con la meta de los mismos, la abolición de la vieja división del trabajo.” (Marx, 2002, I, p. 388-389)*

Continuando con Gruzdev (1936, p. 131), concordamos en afirmar que la realización de una educación politécnica es imposible en la sociedad burguesa, en el seno de la cual sólo se crean las premisas materiales de esa educación -constituidas por la industria- y su embrión -la legislación obrera que impone la instrucción obligatoria de los niños-.

Por ello, la imposibilidad de que se desarrolle la educación politécnica en el sistema capitalista se desprende de la contradicción que existe entre la división del trabajo dentro de las fábricas y la división del trabajo en la sociedad burguesa.

Esta contradicción, analizada por Marx en profundidad en el tomo I de “El Capital”, entre la naturaleza de la gran industria y su forma capitalista destruye, por una parte, la estabilidad y las garantías de las condiciones de vida del obrero, transformándolo en un simple engranaje de la máquina, contribuyendo a una dilapidación poco creíble de su fuerza de trabajo y a la miseria de la clase obrera.

Por otra parte, la gran industria actúa como una ley natural ineludible, donde el desarrollo de los obreros debe ser tan multiforme como sea posible, de modo tal que las instituciones encargadas de la instrucción capaciten mano de obra calificada para desarrollar las más diversas tareas dentro del mundo fabril.

La especialización que corta el trabajo y el saber supone la escisión entre trabajo manual y trabajo intelectual, es decir, entre mano y cerebro. *“En propiedad, no existen trabajos estrictamente intelectuales ni estrictamente manuales, sino trabajos que son predominantemente una cosa u otra. El más simple de los trabajos manuales conlleva en algún grado atención, premeditación y voluntad, mientras el más puro (perdónense los adjetivos obviamente sesgados) trabajo intelectual exige al menos un cierto esfuerzo físico.” (Fernández Enguita, 1985, p. 263)*

De ello se desprende que el trabajo humano es una unidad de concepción y ejecución, unidad que puede romperse de modo que las funciones de concepción o planificación estén a cargo de unas personas, mientras las de ejecución o realización recaigan sobre otras.

Es por ello que creemos fervientemente que la revolución proletaria es la premisa necesaria de la nueva educación: la politécnica, ya que “[...] sólo ella destruye las contradicciones esenciales inherentes a la educación del hombre deformado e

*incompleto, propio del régimen capitalista, y constituye un factor poderoso de influencia educativa sobre las masas laboriosas y la joven generación.” (Gruzdev, 1936, p. 132)*

A partir de la revolución se crea la escuela nueva, y paralelamente todo un sistema de instrucción pública nuevo, que llega a ser realmente público y verdaderamente científico. Tal como lo expresa Engels (2002a, p.193), “[...] *en la sociedad socialista el trabajo y la educación van unidos, para asegurar una formación técnica multilateral y un fundamento práctico de la instrucción científica.*”

Es en esta escuela nueva donde la nueva generación estudia la verdadera ciencia y une los distintos tipos de instrucción teórica con el trabajo productivo en las diversas empresas socialistas, y en la medida de que sea posible, con la edificación socialista.

*“De ahí la importancia creciente de la escuela en la vida social; hija de la revolución, la escuela llega a ser un poderoso factor de la transformación revolucionaria de la vida de los hombres. La revolución proletaria exige para realización de su tarea fundamental hombres nuevos, con nuevas concepciones, psicología, hábitos y conocimientos nuevos, y la escuela los creará.” (Gruzdev, 1936, p. 132-133)*

No obstante, desde nuestro punto de vista, y desde los aportes de la Bibliotecología y el Profesional de la Información, la construcción del hombre nuevo es posible y no puede esperar.

Por hombre nuevo, concebimos a “[...] *aquel hombre capaz de transformarse a sí mismo, de apropiarse de forma dialéctica de valores nuevos, de interpretar y transformar la realidad, al tiempo que se enriquece su propia esencia. Un hombre que pueda autovalorarse deliberadamente como sujeto y objeto del desarrollo; un hombre que sólo puede ser alcanzable cuando desaparezcan todas las formas de enajenación social, en primer lugar las económicas.*” (Corujo Vallejo, 2004, p. 10)

Empero, manifestamos nuestra total discrepancia con las tesis de los pedagogos y demás cientistas sociales pequeño-burgueses, quienes postulan que las Políticas Educativas deben ser apolíticas, es decir “neutrales”, pretendiendo que la educación puede estar al margen de las clases en la sociedad burguesa.

A través de sus planteamientos, la clase burguesa deja ver claramente sus objetivos de hacernos creer que no está en la lucha de clases el factor principal y definitivo de la transformación de la sociedad moderna, de la vida y actividad de los hombres, sino que es mediante la educación impulsada por las Políticas Estatales, la

única alternativa para “curar” de sus defectos a la sociedad burguesa, conservando sus fundamentos por medio de una instrucción pública basada en el sistema escolar.

La alternativa a una educación burguesa es el desarrollo de una nueva forma de educación, que deje de lado la concepción pequeño-burguesa de la educación por el trabajo.

Este nuevo modo de educación no es otro más que la educación politécnica.

### 3.4.3. LA EDUCACIÓN LIBERADORA EN PAULO FREIRE

Tal como fue expuesto en el capítulo anterior, por sus objetivos, el concepto de educación marxista estaría más cerca de la “paidea” griega, la “humanitas” romana o la “bildung” germánica que de lo que se entiende normalmente hoy por educación.

El concepto de educación, entonces, rebasa el exiguo marco escolar, cuestionándolo y no teniendo cabida en él, pues la escuela para Marx es una de las circunstancias a modificar y no simplemente a retocar.

La crítica marxista a la institución escolar tiene su fundamento en que los niños “[...] *deben estar encerrados entre las cuatro paredes de un lugar denominado escuela [...]*” (Horner, 1857 citado en Marx, I, p. 399), asimilándose de esta manera a la concepción burguesa de la educación, y por lo tanto, al estadio actual de la división del trabajo.

En la misma línea, la reducción a una relación pedagógica entre maestro y alumno -entre educador y educando- es incompatible con la formación humana que plantea la teoría marxista, puesto que las circunstancias las hacen cambiar los hombres y el educador necesita, a su vez, ser educado.

Siendo así, la teoría marxista se vincula con lo expuesto por Freire en su libro “Pedagogía del Oprimido”: *“Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo.”* (Freire, 1971, p. 90)

Profundizando, Freire (1990, p. 119) sostiene que *“Al perpetuar la escuela en tanto instrumento de control social, y al dicotomizar la enseñanza del aprendizaje, los educadores olvidan la advertencia fundamental de Marx en su tercera tesis sobre Feuerbach: ‘El educador también debería ser educado’.”*

Cabe destacar, que refiriéndose a la vinculación de su humanismo cristiano progresista con las influencias marxistas -derivadas filosóficamente de Hegel- y su posterior acercamiento a Gramsci, Freire (1984 citado en Scocuglia, 2004, p. 7) explica: *“En última instancia, debo decir que ni mi posición cristiana ni mi aproximación a Marx se dieron nunca en un nivel intelectualista, sino siempre referidas a lo concreto. No fui a las clases oprimidas a causa de Marx. Fui a Marx a causa de ellas. Mi encuentro con ellas fue lo que me hizo encontrar a Marx, y no lo contrario.”*



Ahora bien, reencauzando la discusión en torno a la educación, Fernández Enguita (1985, p. 110) plantea que, *“Al transformar colectivamente su medio los hombres cambian ese ambiente educador, se cambian a sí mismos y cambian a los demás; y, como cada uno es el educador de los otros y los otros educadores de uno, como ‘los hombres se hacen los unos a los otros’, resulta que, si no directa, sí indirectamente se hacen a sí mismos, pero sólo dentro del proceso de transformación de lo que les rodea, de la actividad revolucionaria. La mejor educación es la revolución.”*

Decir que la mejor educación es la revolución implica tomar a la misma como una práctica política. En este sentido, la educación aparece como *“[...] aquel terreno en que el poder y la política adquieren una expresión fundamental, ya que es allí donde el significado, el deseo, el idioma y los valores se vinculan con y responden a las más profundas creencias sobre la naturaleza misma de lo que significa ser humano, soñar y señalar y luchar por una forma concreta de vida futura.”* (Giroux, 1990, p. 15).

La educación a la que hacemos referencia no es concebida como una educación neutra, aséptica, cuyo centro es la dimensión técnico instrumental de la formación. La educación, en nuestra opinión, no tiene aspectos políticos, sino que es política en su totalidad.

Fundamentando nuestra concepción a partir de Freire (1990, p. 184-185), decimos que *“[...] la educación, sea en la universidad, la escuela secundaria, la primaria o en la alfabetización de adultos, es un acto político. ¿Por qué? Porque la naturaleza misma de la educación tiene las cualidades inherentes para ser política, así como la política posee aspectos educativos. En otras palabras, un acto educativo tiene naturaleza política, y un acto político tiene naturaleza política. Si esto es habitualmente así, sería erróneo decir que sólo la educación de Latinoamérica tiene naturaleza política. La educación tiene naturaleza política en todo el mundo. En términos metafísicos, la política es el alma de la educación, su mismo ser, sea en el primer o en el tercer mundo.”*

Es más, afirmamos con total convicción que *“La educación se constituye en una práctica política porque ella refiere a una manera de intervención en el mundo. Esta ‘intervención’ en el mundo se realiza de diferentes formas e instancias. Pudiéramos señalar en una instancia inicial, que esa intervención se realiza a través tanto de políticas educativas definidas en una sociedad, como mediante las relaciones y acción de los educadores en el ámbito de la escuela, con los educandos y en la comunidad,*

*relaciones que tienen siempre un sentido político en tanto y cuanto transmiten una acción, una determinada lectura del mundo así como una forma de vincularse con los demás y con el contexto en el cual están inscritos. En una instancia posterior esa intervención se expresa en el sentido y dirección de las posturas y comportamientos asumidos por los educandos cuando éstos se constituyen en ciudadanos partícipes de la dinámica social.”* (Ovelar, 2005, p. 7)

Consecuentemente, como ha sido formulado a lo largo del presente trabajo, la neutralidad en la acción humana es inconcebible, porque ello prefiguraría la unidad de percepciones sobre las diferentes situaciones sociales y modos de vida. De la misma forma, pautaría la existencia de una sociedad homogénea, es decir, sin clases sociales suscritas a intereses y necesidades diferentes, e incluso contradictorios. *“En este sentido, la educación que asociamos con la formación de ciudadanos es una educación que, como se plantea en las tesis de la Pedagogía Crítica, es una práctica social, política e ideológica.”* (Ovelar, 2005, p. 2)

Tal como expresa Silva Balerio (2003, p. 247) en referencia a la obra de Freire, *“La dimensión política del acto y proceso educativo es enorme, se asume con radicalidad que el acto educativo no es neutro, sino que es también un acto político, comprometido con la liberación de los sujetos.”*

Por ello, *“Cuando nos referimos al carácter político de lo social y educativo, aludimos a una educación que estimule la capacidad de problematización del mundo, como la capacidad de cuestionar ‘lo dado’, de hacer un futuro que no esté prefijado ni determinado. Se trata, como nos dice Freire, de vivir la historia como posibilidad, de desarrollar la capacidad de escoger y decidir y, sobre todo, rechazar aquellas posturas fatalistas que atan a los seres humanos a una historia demarcada e invariable.”* (Ovelar, 2005, p. 5)

En una misma línea, Rey Leyes (2000) señala: *“Es por lo tanto una educación política (como toda educación es política, aún aquella que pretende ser neutral y está al servicio del poder), que sólo puede ponerse en práctica de manera sistemática cuando la sociedad se transforme radicalmente.”*

En este sentido, *“Entendemos que Freire realiza un importante aporte en relación a esto, y que consiste en orientar el análisis de las formas que adquiere la transmisión de saberes. Incorporando el carácter ideológico de los saberes transmitidos, lo de Freire es un intento de captar otro aspecto político presente en la*

*práctica educativa: el tipo de vínculo entre el que educa y el que aprende y el de ambos con el conocimiento.” (Racovschik, 2003)*

Por ende, *“Para Paulo Freire la educación se convierte al mismo tiempo, en un ideal y en un referente de cambio al servicio de un nuevo tipo de sociedad. La educación no es mera instrucción escolar. La incluye, pero va más allá. En la escuela se establecen relaciones pedagógicas y sociales específicas, que van dejando huellas en las personas que de ellas participan.” (Rey Leyes, 2000)*

El análisis del carácter político de la educación en Freire implica el reconocimiento de la condición de inacabamiento de nosotros como seres humanos.

*“La raíz más profunda de la politicidad de la educación está en su propia educabilidad del ser humano, que se funde en su naturaleza inacabada y de la cual se volvió inconsciente. Inacabado y consciente de su inacabamiento histórico, el ser humano se haría necesariamente un ser ético, un ser de opción, de decisión.” (Freire, 1997, p. 106)*

De esta manera, cuando nos planteamos a partir de Freire (1971, p. 88) ¿qué entendemos por educación?, surge la respuesta de que es *“[...] praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo.”*

En este sentido, Freire orientando su análisis a las formas que adquiere la transmisión de saberes, acuña los términos educación bancaria -condicionante hacia determinadas formas de actuar, pensar y sentir- y educación problematizadora -posibilitadora de accionar hacia un sentido u otro-.

Siendo así, y refiriéndose a la educación bancaria, Freire (1971, p. 75-79) sostiene que al momento de analizar las relaciones educador-educandos preponderantes en la escuela actual, en cualquiera de sus niveles -o fuera de ella-, se torna más evidente que las mismas presentan un carácter especial y determinante, hecho dado fundamentalmente por su naturaleza narrativa, discursiva, disertadora. *“Narración de contenidos que por ello mismo, tienden a petrificarse o a transformarse en algo inerme, sean estos valores o dimensiones empíricas de la realidad. Narración o disertación que implica un sujeto -el que narra- y objetos pacientes, oyentes -los educandos-. [...] En ella, el educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es ‘llenar’ a los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido. En estas disertaciones, la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en*

*verbalismo alienado y alienante. De ahí que sea más sonido que significado y, como tal, sería mejor no decirla.” (Freire, 1971, p. 75-76)*

*Así concebida, “[...] la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita. En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción ‘bancaria’ de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan.” (Freire, 1971, p. 76)*

*Recapitulando, Freire (1971, p. 77) establece que “En la visión ‘bancaria’ de la educación, el ‘saber’, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro. El educador que aliena la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda. El educador se enfrenta a los educandos como su antinomia necesaria. Reconoce la razón de su existencia en la absolutización de la ignorancia de estos últimos. Los educandos, alienados a su vez, a la manera del esclavo, en la dialéctica hegeliana, reconocen en su ignorancia la razón de la existencia del educador pero no llegan, ni siquiera en la forma del esclavo en la dialéctica mencionada, a descubrirse como educadores del educador.”*

*Concebida la “educación bancaria” como el acto de depositar, transferir, transmitir valores y conocimientos, la misma da cuenta de su condición indiscutible de AIE, máxime si tenemos en cuenta que en ella:*

- a) “el educador es siempre quien educa; el educando el que es educado;*
- b) el educador es quien sabe; los educandos quienes no saben;*
- c) el educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados;*
- d) el educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente;*
- e) el educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados;*
- f) el educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción;*

- g) *el educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador;*
- h) *el educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él;*
- i) *el educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél;*
- j) *finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos.”*  
(Freire, 1971, p. 78)

En este sentido, la educación sigue, en términos de Freire (1990), una “modalidad domesticadora”, donde a través de la manipulación los educandos se convierten en objetos pasivos de la acción de los educadores.

*“A través de la manipulación, las élites dominadoras intentan conformar progresivamente las masas a sus objetivos. Y cuanto más inmaduras sean, políticamente, rurales o urbanas, tanto más fácilmente se dejan manipular por las élites dominadoras que no pueden desear el fin de su poder y de su dominación. [...] La manipulación se impone en estas fases como instrumento fundamental para el mantenimiento de la dominación. [...] Insistiendo las elites dominadoras en la manipulación, inculcan progresivamente en los individuos el apetito burgués por el éxito personal.”* (Freire, 1971, p. 192-195)

Los educandos aparecen como individuos pasivos en el sentido de que no son llamados a participar creativamente en el acto de aprendizaje, sino que se le “rellena” con las palabras de los educadores.

Atendiendo a este tipo de práctica educativa, Freire (1990, p. 115) apunta “*En una práctica educativa de este estilo, las estructuras sociales no se discuten jamás como un problema que necesite ser revelado. Por el contrario, se las oscurece de diferentes formas para reforzar la ‘falsa conciencia’ de los educandos.*”

La propuesta de Freire (1990, p. 116) es la “educación problematizadora”, que propone la existencia de una comunicación de ida y vuelta, y que niega el sistema unidireccional propuesto por la “educación bancaria”. “*La educación para la domesticación consiste en un acto de transferencia de ‘conocimiento’, mientras que la educación para la libertad es un acto de conocimiento y un proceso de acción transformadora que debería ejercerse sobre la realidad.*”

La realidad social, objetiva, existe como el producto de la acción de los hombres, y transformar la realidad opresora es tarea histórica, es la tarea de los hombres.

Es decir, al hacerse opresora, la realidad se constituye casi como un mecanismo de absorción de los que en ella se encuentran, funcionando como una fuerza de inmersión de las conciencias, lo que implica la existencia de los que oprimen y de los que son oprimidos.

*“En este sentido, esta realidad, en sí misma, es funcionalmente domesticadora. Liberarse de su fuerza exige, indiscutiblemente, la emersión de ella, la vuelta sobre ella. Es por esto por lo que sólo es posible hacerlo a través de la praxis auténtica; que no es ni activismo ni verbalismo sino acción y reflexión. [...] Praxis que es reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo. Sin ella es imposible la superación de la contradicción opresor-oprimido.”* (Freire, 1971, p. 48-49)

Dejando aún más en claro las diferencias entre ambas concepciones educativas, Freire (1971, p. 88-89) sostiene que *“La educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres ‘vacíos’ a quien el mundo ‘llena’ con contenidos; no puede basarse en una conciencia espacializada, mecánicamente dividida, sino en los hombres como ‘cuerpos conscientes’ y en la conciencia como conciencia intencionada al mundo. No puede ser la del depósito de contenidos, sino la de la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo. Al contrario de la concepción ‘bancaria’, la educación problematizadora, respondiendo a la esencia del ser de la conciencia, que es su intencionalidad, niega los comunicados y da existencia a la comunicación. [...] En este sentido, la educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir ‘conocimientos’ y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación ‘bancaria’, sino ser un acto cognoscente. Como situación gnoseológica, en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes -educador, por un lado; educandos, por otro-, la educación problematizadora antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador-educandos. Sin ésta no es posible la relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno del mismo objeto cognoscible.”*

De esta manera, queda evidenciado que la educación como práctica de la libertad, al contrario de aquella que es práctica de la dominación y reproducción, implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo, del mismo modo que niega el mundo como una realidad ausente de los hombres.

Es decir, mientras la concepción “bancaria” niega la dialogicidad como esencia de la educación y se hace antidialógica; la educación problematizadora -situación gnoseológica- a fin de realizar la superación afirma la dialogicidad y se hace dialógica.

La educación problematizadora rompe con los esquemas verticales característicos de la educación bancaria, superando la contradicción entre el educador y los educandos, teniendo como punto de partida el diálogo.

En este sentido, el diálogo implica la responsabilidad política y social del hombre, y se establece en una relación horizontal de A más B -contrariamente al antidiálogo que implica una relación vertical de A sobre B-. Nace de una matriz crítica generando crítica, propiciando la comunicación. (Freire, 1992)

Es entonces, a partir del diálogo que *“[...] se opera la superación de lo que resulta un nuevo término: no ya educador del educando; no ya educando del educador, sino educador-educando con educando-educador.*

*De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual ‘los argumentos de la autoridad’ ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas.”* (Freire, 1971, p. 90)

Por ende, decimos que la concepción de educación liberadora de Freire *“Trata de ayudar a liberar a los hombres de la opresión que sufren en su realidad objetiva. Es, en definitiva, una educación política que exige al educador identificarse con los oprimidos para buscar su verdadera liberación. Es característica de esta educación la ‘humanización’, que exige la liberación individual y social del hombre como sujeto cultural histórico. También la ‘concientización’, proceso que implica el paso de una conciencia ingenua a otra crítica. No es un acto teórico, sino que supone la praxis reflexiva. Es, utilizando sus palabras, tomar posesión de la realidad, denunciando la estructura deshumanizante y proponiendo la estructura humanizante.”* (Rey Leyes, 2000)

Empero, tal como sostiene Freire (1979 citado en Scocuglia, 2004, p. 8) *“En realidad, no hay humanización, al igual que no hay liberación, sin transformación revolucionaria de la sociedad de clases, en la que la humanización resulta inviable [...] Analfabetos o no, los oprimidos, en tanto clase, no superarán su situación de explotación si no es mediante la transformación.”*

En este sentido, Ovelar (2005, p. 7) sostiene que *“[...] el carácter político de la educación también remite a la lucha permanente por la humanización -con la convicción freireana ‘llena de alegría y esperanza’ de que el cambio es posible-, lucha en contra de la distorsión que representan todos los actos de deshumanización que ocurren en nuestras sociedades y que se expresan en las injusticias sociales, en el avasallamiento de los derechos de los ciudadanos, en los abusos de poder, en la intimidación y coacción de las libertades, o en la aplicación de políticas demagógico-populistas que no contribuyen realmente con la disminución de los grandes problemas sociales (hambre, salud, vivienda, ambiente, desempleo, entre muchos otros).”*

La reflexión freiriana apunta decididamente hacia la liberación y la independencia, es decir, se orienta hacia la acción y la reflexión de los hombres sobre la realidad, promoviendo la destrucción, la pasividad del educando que propicia la adaptación a una situación opresiva.

En efecto, tal como expresa R. da Silva (2006, p. 1), discutir la emancipación humana *“[...] requer explicitar as idéias em torno do projeto de liberação humana, que se inscreve na perspectiva do materialismo histórico e dialético, sendo a liberdade uma luta pela humanização e hononização e contra a coisificação.”*

Desde Marx (1985, p. 12), *“La conciencia [das Bewusstsein] jamás puede ser otra cosa que el ser conciente [das bewusste Sein], y el proceso de los hombres en su proceso de vida real.”*, mientras que *“La liberación es un acto histórico y no mental [...]”* (Marx, 1985, p. 14)

Tomando en cuenta las condiciones necesarias para que el hombre arribe a la conciencia, a partir del pensamiento de Marx y Engels, Lefevbre (1999, p. 47 - 48) sostiene: *“Para que el hombre arribe a la conciencia, son necesarias por lo menos cuatro condiciones o presuposiciones: a) La producción de medios de subsistencia; b) la producción de necesidades nuevas, una vez satisfecha la primera necesidad y adquirido ya su instrumento, lo que constituye ‘el primer hecho histórico’ y separa al hombre de la animalidad; c) la organización de la reproducción, es decir, de la familia; d) la cooperación de los individuos, la organización práctica del trabajo. La conciencia*



*es por lo tanto desde el principio un producto social, y así permanece. Al comienzo, la conciencia no es más que ‘conciencia de rebaño’, animal y biológica. Seguidamente, se vuelve real, eficiente, especialmente con la división del trabajo. Sin embargo, desde el momento en que hay división del trabajo material y espiritual desde que la conciencia existe para ella misma puede imaginarse que es otra cosa que la conciencia de la praxis existente. Pierde de vista sus propias condiciones. La reflexión naciente del individuo consciente quiebra la totalidad social, en el momento preciso en que esta totalidad se desarrolla y se amplifica, pero ahí donde en la división del trabajo toda actividad no es más que una actividad parcelaria.”*

En tanto, R. da Silva (2006, p. 6) analizando el significado del término “emancipación” en el pensamiento marxista apunta: *“Em Marx, a emancipação é um projeto que insere a libertação de todos os homes, através do reconhecimento do reino da liberdade (afirmação como sujeito e minimização como objeto) [...] Para Marx, emancipação difere da perspectiva liberal, para a qual liberdade significa ausência de coerção e ação individual. No marxismo, ser livre é ser autodeterminado [...] Há, portanto, uma relação direta entre liberdade e emancipação, pois para os marxistas, a emancipação se dá quando vão sendo eliminados os obstáculos à liberdade, pela associação entre homes e mulheres.”*

No obstante, la liberación de todos los hombres implica también la liberación de los opresores de su condición de tal. La superación de la contradicción oprimido-opresor sólo puede ser intentada y realizada por los oprimidos, y trae consigo implícita la desaparición de los opresores, en tanto clase que oprime.

Sin embargo, los frenos que los antiguos oprimidos deben imponer a los antiguos opresores para que no vuelvan a oprimir no debe significar la inversión de la opresión.

*“De ahí la necesidad que se impone de superar la situación opresora. Esto implica el reconocimiento crítico de la razón de esta situación, a fin de lograr, a través de una acción transformadora que incida sobre la realidad, la instauración de una situación diferente, que posibilite la búsqueda del ser más.*

*Sin embargo, en el momento en que se inicie la auténtica lucha para crear la situación que nacerá de la superación de la antigua, ya se está luchando por el ser más. Pero como la situación opresora genera una totalidad deshumanizada y deshumanizante, que alcanza a quienes oprimen y a quienes son oprimidos, no será tarea de los primeros, que se encuentran deshumanizados por el sólo hecho de oprimir, sino de los segundos,*

*los oprimidos, generar de su ser menos la búsqueda del ser más de todos.” (Freire, 1971, p. 44)*

Es decir, los oprimidos de ayer no deben transformarse en los opresores de hoy, ya que la opresión, sólo existe cuando se constituye como un acto prohibitivo al ser más de los hombres.

*“Es por esto por lo que sólo los oprimidos, liberándose, pueden liberar a los opresores. Éstos, en tanto clase que oprime, no pueden liberar, ni liberarse. Lo importante, por esto mismo, es que la lucha de los oprimidos se haga para superar la contradicción en que se encuentran; que esta superación sea el surgimiento del hombre nuevo, no ya opresor, no ya oprimido sino hombre liberándose. Precisamente porque si su lucha se da en el sentido de hacerse hombres, hombres que estaban siendo despojados de su capacidad de ser, no lo conseguirán si sólo invierten los términos de la contradicción. Esto es, si sólo cambian de lugar los polos de la contradicción.” (Freire, 1971, p. 56)*

La lucha por la liberación busca la superación de la contradicción oprimido-opresor, a partir de la constitución del “hombre nuevo” -objetivo principal y permanente de cualquier revolución- bajo los preceptos de libertad, igualdad y emancipación, donde la síntesis educación-trabajo/escuela-producción es el soporte de la gestación revolucionaria.

*“En este sentido, el hombre nuevo y la mujer nueva a los que esta sociedad aspira sólo pueden crearse mediante el trabajo productivo para el bienestar colectivo. Esa es la matriz del conocimiento en torno a ella y que, desprendiéndose de ella, a ella se refiere. Esto implica que esa educación no puede tener un carácter selectivo, lo que conduciría, en contradicción con los objetivos socialistas, a fortalecer la dicotomía entre trabajo manual y trabajo intelectual. [...] Por el contrario, se impone la superación de esa dicotomía para que, en la nueva educación, la escuela primaria, secundaria, universitaria, no se distinga de la fábrica o de la práctica productiva o agrícola, ni se yuxtaponga a ellas, y que incluso, en tanto contexto teórico, se halle fuera de la fábrica o del campo, ello no signifique que se le considere una instancia superior a aquellos, o que aquellos no sean considerados también escuelas.” (Freire, 1980 citado en Scocuglia, 2004 : 13)*

Desde la obra de Freire, R. da Silva (2006, p. 11) plantea que “[...] pensar a emancipação é buscar o seu contraditório: a opressão. Esta condição de opressão tem o recorte de classe social, em suas obras iniciais, pois seriam estes grupos os

*necessitados do sentido de liberdade, autonomia e emancipação, passíveis de conquista pela práxis revolucionária destes sujeitos.”*

Certeramente, Freire sostiene que la referida emancipación sólo tiene lugar a partir de la concienciación. La concienciación del oprimido se desplaza gradualmente hasta ser la “conciencia de clase”, en el sentido otorgado por Lukács (1969), donde la acción históricamente decisiva de la clase como totalidad está determinada, en última instancia, por esa consciencia del individuo.

Siendo así, incluye la toma de conciencia como fin último de la educación para la liberación y, como tal, la relación de la persona con su entorno es dialéctica. De esta forma, cuando el sujeto piensa y actúa sobre lo que le rodea, lo modifica, al mismo tiempo que el entorno influye y actúa sobre el sujeto.

*“La palabra concienciación (basada en el término brasileño conscientização), proceso mediante el cual los seres humanos participan críticamente en un acto transformador, no debería entenderse como una manipulación idealista. Aún cuando nuestra visión de la concienciación no es ni subjetiva ni mecanicista sino dialógica, no podemos atribuirle un rol que no posee, el de transformar la realidad. Sin embargo, tampoco debemos reducirla a un mero reflejo de la realidad.*

*Uno de los puntos importantes de la concienciación es provocar un reconocimiento del mundo, no como un mundo ‘dado’, sino como un mundo que está dinámicamente en proceso de creación.”* (Freire, 1990, p. 120)

En el prólogo de “Pedagogía del Oprimido”, Fiori (1971, p. 17) establece: *“Distanciándose de su mundo vivido, problematizándolo, ‘descodificándolo’ críticamente, en el mismo movimiento de la conciencia, el hombre se redescubre como sujeto instaurador de ese mundo de su experiencia. Al testimoniar objetivamente su historia, incluso la conciencia ingenua acaba por despertar críticamente, para identificarse como personaje que se ignoraba, siendo llamada a asumir su papel. La conciencia del mundo y la conciencia de sí crecen juntas y en razón directa; una es la luz interior de la otra, una comprometida con otra. Se evidencia la intrínseca correlación entre conquistarse, hacerse más uno mismo, y conquistar el mundo, hacerlo más humano. Paulo Freire no inventó al hombre; sólo piensa y practica un método pedagógico que procura dar al hombre la oportunidad de redescubrirse mientras asume reflexivamente el propio proceso en que él se va descubriendo, manifestando y configurando: ‘método de concienciación’.”*

Retomando el carácter político de la educación para la liberación, Freire (1990, p. 133) sostiene que ésta *“Es, por lo tanto, una educación política, tanto como la educación que pretende ser neutral, aunque esté concretamente al servicio de la élite de poder.”*, para luego acotar *“Sólo los ‘inocentes’ podrían pensar que la élite en el poder vaya a favorecer un tipo de educación que la toma como objeto de denuncia aún con mayor claridad que todas las contradicciones de sus estructuras de poder.”*

En consecuencia, la verdadera educación liberadora *“[...] sólo puede ponerse en práctica al margen del sistema ordinario, e incluso entonces con gran cautela, por parte de aquellos que superan su ingenuidad y se comprometen con la auténtica liberación.”* (Freire, 1990, p. 133)

A su vez, a medida que los educandos van organizando una forma de pensar más precisa, atravesada por una visión problemática de su mundo y el análisis de sus vivencias, son capaces de actuar cada vez con mayor seguridad.

*“Entonces la alfabetización se convierte en una tarea global que implica a los educandos analfabetos en sus relaciones con el mundo y con los demás. Pero al comprender esta tarea global sobre la base de sus vivencias sociales, los educandos contribuyen a su propia capacidad para hacerse cargo de la praxis en tanto actores de la tarea. Y, significativamente, como actores, transforman la realidad con su trabajo y crean su propio mundo.”* (Freire, 1990, p. 40)

La alfabetización, se constituye entonces, en un acto de democratización de acceso a lo negado, de recuperación de la ciudadanía. Tal es así, y atendiendo el alcance humanista de la propuesta freireana, decimos que alfabetizar es concienciar. *“Paulo Freire identifica la alfabetización como concientización, lo que implica que mientras el sujeto aprende la lectura y escritura va participando de un proceso de toma conciencia de su situación social, del mundo en que está inserto, lo que ayudará a su liberación. Implica una visión de la educación como praxis, lo que implica la reflexión y la acción transformadora sobre y en el mundo, requiriendo la activa participación de los sujetos en la transformación de la realidad.”* (Silva Balerio, 2003, p. 245)

Aludiendo a la alfabetización política -uno de los temas centrales de su propuesta-, Freire (1990, p. 118) sostiene que *“[...] si no trascendemos la idea de la educación como pura transferencia de un conocimiento que sólo describe la realidad, impediremos la aparición de la conciencia crítica y de este modo estaremos reforzando el analfabetismo político.”*

En este entendido, compartimos la visión política de la alfabetización como concientización expuesta por Silva Balerio (2003, p. 244), “[...] *en la medida que la inserción en la sociedad implica mucho más que la decodificación del lenguaje escrito, más que reconocer vocales o consonantes o palabras o leer textos. Implica leer el mundo, reconocerse como sujeto que participa activamente en la sociedad que le tocó vivir. Que en esa sociedad ocupa un lugar, que si es un lugar de excluido ello es injusto, y que esa injusticia no es natural, que puede cambiarse; pero para ese cambio son necesarias la reflexión y la acción sobre la realidad. Se reafirma así la conciencia histórica.*”

### 3.5. EL ESTADO Y LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

#### 3.5.1. LAS POLÍTICAS SOCIALES

En este apartado se analiza el papel fundamental que juega el Estado en la definición y planeamiento de Políticas Públicas. Al mismo tiempo, se examina la orientación ideológica - política que el Estado imprime a tales Políticas como instrumento de reproducción social.

Tal como fue explicitado en el apartado 3.2.1, Marx y Engels han denominado como infraestructura o base a la estructura económica de la sociedad, mientras que han definido como superestructura a las instituciones jurídico-políticas, Estado, derecho, etc., y a las "formas de la conciencia social" que corresponden a una infraestructura determinada.

De esta manera, mediante las nociones de base y superestructura, Marx y Engels demostraron la relación existente entre el aspecto económico de la sociedad y los aspectos jurídico-político e ideológico, es decir, las "formas de la conciencia social".

Cuando hablamos de Estado, hacemos referencia a *"[...] un aparato que, por su característica de cuerpo especializado, da la impresión de estar situado por encima de las clases cuando, de hecho, es un aparato al servicio de la clase dominante para reprimir a las clases explotadas."* (Harnecker, 1984, p. 70)

Desde ésta conceptualización, es posible visualizar el rol que juega el Estado en una sociedad clasista, asegurando la dominación de una clase sobre otra.

A propósito, Engels (1981, p. 346) plantea que *"Como el estado nació de la necesidad de refrenar los antagonismos de clase, y como, al mismo tiempo, nació en medio del conflicto de esas clases, es, por regla general, el estado de la clase más poderosa, de la clase económicamente dominante, que, con ayuda de él, se convierte también en la clase políticamente dominante, adquiriendo con ello nuevos medios para la represión y la explotación de la clase oprimida."*

Siguiendo esta línea de análisis, es preciso puntualizar que el Estado es una institución que no ha existido eternamente, ya que su existencia está ligada a la existencia de las clases sociales.

Consecuentemente, afirmamos que no se trata de una institución neutra por encima de las clases sociales, sino que por el contrario, el mismo se encuentra al servicio de la clase dominante asegurando su reproducción como tal.

Para Harnecker (1984, p. 71) “[...] *el estado tiene una doble función técnico-administrativa y de dominación política.*”

Es así que visualizamos el doble papel que ejerce el Estado examinando sus funciones. En primer lugar, la actividad de dirección y supervisión se origina en todos los modos de producción en que existe un antagonismo entre el productor directo -el trabajador- y el dueño de los modos de producción.

De esta manera, el Estado puede visualizarse como un agente integrador de la sociedad, amortiguando las tensiones sociales propias de un sistema de explotación - como lo es el sistema capitalista- puesto que monopoliza el ejercicio legítimo de la violencia y de la coerción a su interior.

*“Podríamos decir que, de la misma manera en que la división técnica del trabajo dentro de la empresa da origen a la función de supervisión y dirección, que tiene por objeto la coordinación del trabajo global dentro de ella, la división del trabajo social requiere de un conjunto de aparatos institucionales y de normas destinadas a reglamentar el funcionamiento de la sociedad en su conjunto. Esta función de organización y dirección, función de tipo técnico-administrativo, está sobredeterminada, en ambos casos, por los efectos de la división de la sociedad en clases. La función de supervisión y dirección adquiere, a nivel de la empresa, un carácter de explotación de los trabajadores por los dueños de los medios de producción y, en el nivel del estado, es utilizada para reproducir las condiciones políticas y económicas de la explotación de una clase por otra.”* (Harnecker, 1985, p. 71)

En tanto, la dominación política “[...] *es la que define propiamente al estado sobredeterminando la función técnico-administrativa, es decir, orientándola, poniéndola al servicio de la función de dominación política. No existen, por lo tanto, tareas técnico-administrativas con un carácter neutro.*” (Harnecker, 1985, p. 71)

Por eso, si bien “[...] *el Estado puede realizar los cambios sociales demandados por las clases sociales y las fuerzas políticas esos cambios están relativamente limitados por los intereses de la clase dominante de una sociedad, la cual controla en última instancia la acción estatal en la medida que ella constituye el apoyo social hegemónico de las instituciones del Estado.*” (Fernández; Rozas, 1984, p. 14)

Hacemos hincapié, entonces, en concebir el Estado como una construcción ideológica, cuyo papel se centra en atenuar los conflictos sociales salvaguardando los intereses de los sectores dominantes, más que como una realidad jurídica inmutable.

*“El Estado se presenta frente a los individuos como si fuera neutro, por encima de los intereses de las clases, como mediador y amortiguador de los conflictos sociales. De esta forma, al mismo tiempo que da respuesta a algunas de las necesidades de los trabajadores (o sea, al mismo tiempo que crea las condiciones -mínimas- de sobrevivencia de los individuos) contribuye para reproducir su condición de clase subordinada y las desigualdades inherentes al sistema capitalista.”* (Pastorini, 1998, p. 78)

Ahora bien, como producto de esta relación dialéctica entre el Estado y la sociedad, surgen lo que se denominan “Políticas Estatales”, que constituyen decisiones globales de distinto tipo, a través de las cuales el Estado se expresa.

*“Para poder organizar y garantizar las relaciones de dominación y desigualdad existentes en una sociedad, el Estado debe abocarse a múltiples tareas que abarcan todos los aspectos de la vida social.”* (Fernández; Rozas, 1984, p. 20)

*“De esta manera fuerzas productivas capitalistas y estado-nación conjugan una estrecha relación, donde este último conforma el escenario en el cual se planifican y dirimen las diferentes políticas públicas, que representan y reflejan los intereses antagónicos de la sociedad civil.”* (Aparicio, 2003, p. 6)

A partir de la distinción realizada por Fernández y Rozas (1984, p. 21-25), podemos identificar tres grandes áreas de acción estatal.

En primer lugar, ubicamos la de Política Económica, destinada a facilitar la reproducción ampliada del capital, en tanto que el Estado es la representación de la base económica de la sociedad y además contribuye a regular los ciclos económicos a través de las políticas financiera, monetaria, crediticia y del endeudamiento público.

En segundo término, se encuentra el área de Políticas de Seguridad, que tiene la finalidad de controlar y canalizar los conflictos sociales -seguridad interna- y los conflictos inter-estatales -seguridad externa-.

Finalmente, identificamos el área de Política Social, mediante el cual el Estado aparece como atenuador de las diferencias existentes entre sectores sociales con intereses contradictorios. A modo de ejemplo, encontramos dentro de ésta última, las políticas relativas a Educación -formal, no formal, técnica-, Vivienda -organización,



autoconstrucción-, Asistencia Social, Trabajo -salarios, condiciones de trabajo, previsión-, Salud y Alimentación.

A los efectos del presente trabajo haremos énfasis en el área de Política Social. *“A política social tem sua origem no modo capitalista de produção da vida social, não como uma política do capital e, sim, como uma luta dos trabalhadores na ampliação do preço de sua força de trabalho. Na sua origem, não é uma política para atender ao ‘mercado’, mas para se contrapor a ele, e garantir espaços de consolidação de atendimentos a necessidades sociais não mercantilizáveis em si mesmas -daí, inclusive, o caráter público da política social. Entretanto, o desenvolvimento histórico da política social a coloca, no século XXI, como uma política mercantil, totalmente subsumida às determinações do capital. Em outros termos, é uma política intermediada pelo Estado que visa lucro para o capital privado. Podemos afirmar que ela é ‘a moderna lei dos pobres’, entendendo que não se coloca em seus objetivos reais a diminuição da desigualdade social, mas a manutenção de trabalhadores à disposição do capital.”* (Machado, 2004)

Es más, a partir de Parodi (1982, citado en Barrantes, 1992, p. 98) concebimos que la política social *“Es un instrumento de un instrumento de la clase dominante. El Estado crea instancias de mediatización-cooptación en la esfera de la distribución [...] para neutralizar la contradicción capital-trabajo.”*

En tanto Baráibar (2002, p. 52), haciendo referencia a las Políticas Sociales implementadas desde la óptica neoliberal, señala que las mismas apuntan a atenuar los problemas sociales, caracterizándose por su carácter focalizado y selectivo. De esta manera, *“Se abandona la dimensión social de los problemas, para quedar centrada en las características y motivaciones de los potenciales beneficiarios.”*

**En este sentido, Pastorini (1995, p. 11) plantea que “[...] estas alteracoes do mundo Capitalista, no contexto Neoliberal, que tem como tendencia ala minimizacao do Estado, tem incidencia diretas nas quesotes da privatizacao, focalizacao e desconstracao das Políticas Sociais.”**

Con respecto a la focalización de las Políticas Sociales, el Estado argumenta que no está en condiciones de malgastar sus fondos en aquellos sectores en condiciones de satisfacer “sus necesidades” en el mercado. Siendo así, las acciones son dirigidas exclusivamente a los sectores más empobrecidos.

De esta forma, las Políticas Sociales son vistas por el Estado en función de distintas consideraciones. Por un lado, se privatizan y pasan a ser comercializables

como mercancía si existe una demanda y renta suficiente para consumirla, y, por otro lado, aquellas actividades que no representan un lucro interesante a la iniciativa privada son mantenidas por el Estado, transferidas al “tercer sector” -Organizaciones No Gubernamentales, entre otros- o directamente eliminadas. (Montaño, 2000, p. 40)

Desde nuestra perspectiva, convenimos señalar que las Políticas Sociales tienen como cometido legitimar, regular y controlar la dominación y explotación de una clase por otra, legitimando el orden sociopolítico vigente.

A decir, “[...] *las políticas sociales participan de la reproducción de la estructura política, económica y social (reproducción de las condiciones de dominación y subordinación y de las desigualdades sociales) y contribuyen para obtener la aceptación y la legitimidad necesarias para mantener el orden social.*” (Pastorini, 1998, p. 77)

El Estado asume la protección social como administrador de las “[...] *secuelas de la cuestión social [...]*” (Pastorini, 1998, p. 64) que el sistema capitalista impone, y pretende, desde un quehacer positivo, disfrazar la desigual apropiación por parte de las clases, manteniendo las diferencias sociales, regulando la ciudadanía, fragmentando los sectores populares y amortiguando las tensiones entre las clases antagónicas, desconociendo la lucha entre las mismas.

En tal sentido, decimos que “*La ‘cuestión social’ no es otra cosa que expresiones del proceso de formación y desarrollo de la clase obrera y de su ingreso en el escenario político de la sociedad, exigiendo su reconocimiento como clase por parte del empresariado y del Estado. Es la manifestación, en el cotidiano de la vida social, de la contradicción entre proletariado y la burguesía, la cual pasa a exigir otros tipos de intervención, más allá de la caridad y represión.*” (Iamamoto, 1997, p. 91-92)

A su vez, por ciudadanía regulada entendemos la “[...] *ciudadanía cuyas raíces se encuentran, no en un código de valores políticos, sino en un sistema de estratificación laboral, y que además, tal sistema de estratificación laboral es definido por norma legal. En otras palabras, son ciudadanos todos aquellos miembros de la comunidad que se encuentran localizados en cualquier ocupación reconocida y definida por la ley.*” (Dos Santos, 1987 citado en Pastorini, 1998, p. 65-66)

Pues bien, las Políticas Sociales pueden ser divididas en varias categorías. (Terra, 1990, p. 8-12)

a) de acción sobre la estructura productiva; son Políticas que tienen incidencia sobre la misma estructura productiva, para que la distribución del producto sea más adecuada

a las necesidades, teniendo fundamentalmente un objetivo social. A modo de ejemplo, mencionamos la reforma agraria. Esto implica, que si la tierra está mal distribuida hay millares de minifundistas cuyas condiciones sociales serán extremadamente malas, y será muy difícil que cualquier política asistencial consiga resolver fehacientemente la problemática allí planteada, ya que el problema se origina en los bajos ingresos como consecuencia de la falta de elementos productivos.

- b) de retribución del trabajo; dichas Políticas tratan de establecer las retribuciones de manera que no exista explotación, retribuyendo razonablemente el trabajo en función de la productividad. Un ejemplo de ello lo constituyen los convenios colectivos, los salarios mínimos, los consejos de salarios, entre otros.
- c) para cubrir las necesidades colectivas; estas Políticas tienen que ver con el esfuerzo de redistribución que el Estado hace para que las necesidades de todos estén cubiertas. Es decir, el Estado toma parte del producto que cada uno recibe- empleadores, obreros, rentas, etc.- y lo redistribuye fundamentalmente a través de los que se denomina Seguridad Social -jubilaciones, pensiones, asignaciones, seguros por enfermedad, etc.-.
- d) para cubrir necesidades específicas; son las Políticas que tienden a cubrir algunas de las necesidades definidas de la población. Entre ellas ubicamos las Políticas de Educación, Salud, Vivienda, entre otras.
- e) de factores colectivos para necesidades públicas; Políticas que tienen como objetivo las necesidades sociales colectivas, y que no pueden ser atendidas por ningún sujeto en particular. Estas necesidades colectivas deben ser resueltas en nombre de la colectividad, ya que nadie es el sujeto único como beneficiario. Son éstas las necesidades ambientales, saneamiento, luz, agua, entre otras.

Por su parte, Salama y Valier (1997 citado en Andrade Oliveira; Duarte, 2005, p. 287) debatiendo en torno a la reciente evolución de los sistemas de protección social en el ámbito latinoamericano, llaman la atención en cuanto al gran desfasaje existente ente derecho y realidad.

Su observación demuestra que la universalización y homogenización de las Políticas parece algo muy distante, ya que los derechos sociales reconocidos en estos países son solo algo formal, ya que excluye de los sistemas de protección a un número

considerable de personas, resultante de una distribución diferenciada de beneficios y favores producto del clientelismo.

De esta manera, identifican en el análisis de las Políticas Sociales neoliberales implementadas en los países latinoamericanos, tres características a considerar:

- 1) *“Políticas sociais orientadas para os muito pobres – por serem incapazes de suportar os custos das reformas e de se protegerem, os mais pobres serão o alvo das ações sociais governamentais. São políticas destinadas a garantir às populações mais vulneráveis um mínimo de serviços de primeira necessidade e de infra-estrutura social. O caráter focalizado que apresenta nos mais pobres é justificado pela necessidade de combate à extrema pobreza. Observam, assim, que frente a essa focalização, a política social tende a perder seu caráter universal e a se tornar um mero paliativo.*
- 2) *Políticas sociais de assistência-benfeitoria e de privatização – têm por objetivo ajustar a relação entre seguro e assistência. Observam os autores que: Na implantação desta política o Banco Mundial e alguns governos de países subdesenvolvidos recorreram com frequência às Organizações Não Governamentais – ONGs, como instâncias intermediárias fundamentais tanto para identificar os grupos mais desfavorecidos quanto para distribuir as ajudas. Paralelamente, as camadas médias vão abandonando cada vez mais o setor público, diante de sua deterioração, e voltando-se para o setor privado. A privatização é, como afirmam os autores, a outra face da política social focalizada nos extremamente pobres.*
- 3) *Políticas sociais descentralizadas e recorrendo a uma participação popular – o recurso à descentralização das políticas sociais justifica-se na busca de ‘maior eficiência e racionalização dos gastos, bem como a interação mais fácil entre os recursos governamentais e não governamentais para financiar as ações sociais.’ O apelo à caridade e ao apoio comunitário passa a ser condição vital para a realização dessas políticas. Em geral as ações descentralizadas se realizam, nesse modelo, por meio de contratos entre o governo central e governos subnacionais, como no caso brasileiro as chamadas parcerias entre União, estados e municípios, outras instituições da sociedade civil e ONGs.*

Salama e Valier (1997) afirmam que as políticas sociais liberais são o aspecto mais novo das políticas que, ligadas ao processo de reestruturação das funções do Estado

*sobre as bases do liberalismo econômico, foram propostas pelos Organismos Internacionais e implementadas em alguns países subdesenvolvidos, a partir do final dos anos de 1980, incluindo os países da América Latina.” (Andrade Oliveira; Duarte, 2005, p. 287 -288)*

En consecuencia, en nuestro país -al igual que el resto de los países subyugados al neoliberalismo- el sistema de Políticas Sociales no cumple con su cometido original, el de cubrir las necesidades de los individuos, y, lo que es más, tampoco crea las condiciones necesarias para el desarrollo social y personal de los miembros de la comunidad.

Esta forma de concepción de las Políticas Sociales radica en que el neoliberalismo se construye a partir de la destrucción de cualquier iniciativa que dificulte o limite el proceso de acumulación de capital, ya que bajo la óptica de los economistas neoliberales, solo puede existir “bien estar” en la medida de que exista crecimiento productivo acompañado de la necesaria acumulación.

El neoliberalismo se expresa en la necesidad de reducir la intervención estatal -y obviamente, sus Políticas Sociales-, a aquellas instituciones esencialmente necesarias para garantizar el desarrollo del mercado y/o donde el mercado no puede o no tiene interés de intervenir.

De esta manera, el neoliberalismo pretende que, bajo una economía libre y ante la “igualdad” de oportunidades sociales -es decir, cada uno librado a sus fuerzas-, se pueda lograr una sociedad más “humana”.

No obstante, el neoliberalismo utiliza las Políticas Sociales como forma de distribuir el producto del esfuerzo social de manera “justa”. Es así que en nuestra sociedad las políticas sociales cumplen distintas funciones, las que se encuentran estrechamente relacionadas, y que persiguen un fin único: el salvaguardo del modo capitalista de explotación.

Estas funciones son enumeradas a partir del trabajo de Pastorini (1998, p. 71-79):

- 1) la función social, que encubre funciones esenciales como lo son la política y la económica, pero que en el vigente sistema neoliberal aparece ante sus beneficiarios como reestablecedora del equilibrio social. La reducción de recursos públicos destinados a programas sociales es cómplice de la estrategia política y económica establecida por los organismos capitalistas globales, como son el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional.

Los “servicios sociales” ofrecidos a la población de menos recursos, no son más que la devolución que hace el Estado de los impuestos directos e indirectos que cobra a la población, constituyéndose en una forma embaucadora de otorgar supuestos “beneficios sociales” cuando en realidad sólo es un ciclo en el que es el propio obrero quien genera dichos beneficios.

- 2) la función política de las políticas sociales se encuentra íntimamente relacionada con el ejercicio de la democracia -cabe recordar que es la democracia uno de los pilares sobre los que se erige el pensamiento liberal-. En nuestro país, el orden internacional es estructurado por agencias y fuerzas sobre las cuales el grueso de la población no tiene control, y ni siquiera, conocimiento. En el actual contexto neoliberal en que gira nuestro gobierno, el sistema de Políticas Sociales obedece a las reglas que impone el mercado y su lógica de la libre competencia.
- 3) la función económica, en el actual Uruguay neoliberal, se torna ostensible en la extensión e importancia que adquiere la misma. Las Políticas son así direccionadas o focalizadas hacia aquellos sectores de la población económicamente activa, empleada o desempleada circunstancialmente, descuidando a los sectores de la población que se encuentra en situación de extrema pobreza, es decir, sectores con poca o ninguna importancia desde el punto de vista económico y político para el capital.

Tal como sugiere Santiago (2006), *“Mientras que la riqueza que ingresa al país siga sin redistribuirse equitativamente no habrá ningún camino posible para modificar la realidad social y el país -más allá de los aplausos del FMI (por los adelantos del pago de la deuda) y del Banco Mundial (por la adecuación de la política macroeconómica a sus visiones)- se seguirá acumulando para cubrir la exigencia del superávit primario y con ello pagar con regularidad los próximos vencimientos de la deuda. Pero, ¿hasta cuándo? Hay alguna gente que no puede esperar....”*

Recapitulando, decimos que *“Toda política social é uma política do Estado. Portanto, a delimitação de direitos a ser satisfeitos através das políticas sociais devem ser garantidos através de determinações legais. O conjunto destas determinações, expressas no aparato jurídico-formal do Estado também possibilita entender as lutas de classes que conformam o Estado. [...] o Estado não é um bloco monolítico, ainda que seja, na ordem burguesa, sempre, um Estado da classe burguesa. Mas, permeado pelas lutas de classes, e submetido a conjuras históricas específicas, o Estado vai se*

*moldando de tal forma a garantir a manutenção do poder da classe burguesa.”*

(Machado, 2004)

### 3.5.2. LAS POLÍTICAS SOCIALES DESDE EL MARXISMO

El abordaje desde la perspectiva marxista de las Políticas Sociales requiere, tal como lo expresa Coimbra (1987, p. 86), subdividir la discusión en tres áreas.

Es así, que el autor identifica, en primer término, la obra de Marx; en segundo lugar, identifica las ideas marxistas hasta 1970; y por último, como tercera rama, la producción de los últimos años, período en el que se produce un gran incremento en investigaciones marxistas sobre política social.

En lo que refiere a la obra del propio Marx, debemos coincidir con Coimbra en que no existe en la obra marxiana una teorización abocada en forma explícita al estudio de Política Social.

No obstante, *“Em parte, isto pode ser explicado pelo fato de que, na altura em que escreveu, praticamente nenhuma das modernas instituições de política social havia surgido. Na Inglaterra, país que estudou em maior detalhe, o que vigia era a revisão feita em 1834 da Lei dos Pobres (Poor Law), a bem dizer uma medida de ‘política anti-social’. Na Alemanha, a legislação bismarckiana apenas começava, somente vindo a se consolidar após a morte de Marx.”* (Coimbra, 1987, p. 86)

Sin embargo, debe considerarse que la obra de Marx ataca la concepción de sociedad capitalista, cuya organización social se opone radicalmente a la idea de bienestar. *“Poe-se dizer que, em Marx, o bem-estar social é concebido como uma norma relacional baseada nos valores da solidariedade e da cooperação.”* (Coimbra, 1987, p. 87)

El reconocimiento universal de las necesidades humanas y la repartición de la producción social, son concepciones inaceptables para el capital y sus instituciones.

Tal como sostiene Mishra (1981 citado en Coimbra, 1987, p. 87) la idea de *“[...] bem-estar somente podera ser estabelecida como uma norma central quando o controle comune sobre as condições de trabalho e de vida fosse afirmado, ou seja, quando o mercado, a propriedade privada e a produção para o lucro fossem abolidas e substituídas por um sistema cooperativo de produção e distribuição.”*

La concepción, entonces, de la Política Social desde esta óptica totalizante e integradora, puede ser visualizada en sus diferentes obras, pero fundamentalmente en la “Crítica del Programa de Gotha” -donde los conceptos vertidos sobre la instrucción y



educación son un claro ejemplo-, o en “El Capital” -en lo que refiere a la reglamentación de la jornada de trabajo obrera, y en especial, en la regulación del trabajo e instrucción de jóvenes y niños-.

Convenimos, en sentido estricto, referirnos “[...] a la política social (en singular) como la forma política de la cuestión social, que se expresa y materializa en las políticas sectoriales, incluyendo la política laboral que, en primer lugar, delimita tales grados de libertad o de los alcances de la mercantilización de la fuerza de trabajo.” (Grassi, 2003, p. 26)

Ahora bien, y retomando la reflexión marxiana en lo que hace a la Política Social entendida desde la totalidad, apreciamos que “[...] Marx e também Engels tratarám de questões como a habitação popular, a saúde pública e a assistência social, então emergentes à medida que avançavam a urbanização e a industrialização capitalistas.” (Coimbra, 1987, p. 88)

A pesar de ello, Marx concebía la posibilidad de que los valores y las ideas socialistas emergieran desde dentro del sistema capitalista. Este emerger desde dentro del capitalismo implica, en la mayoría de los casos -cuando la acción política fracasa-, el enfrentamiento combativo entre patrones y trabajadores. Desde este punto de vista, Marx concebía a las medidas de protección social como problemáticas y no como naturales de la sociedad capitalista.

Marx visualiza éstas medidas limitadas por dos motivos. El primero de ellos, radica en la incapacidad de lograr el bienestar total del trabajador y su familia, mientras que el segundo obedece a la ineffectividad y restricción de las mismas. “*Nascidas limitadas, as medidas favoráveis à classe trabalhadora esbarrariaam na relutância dos parlamentos em regulamentá-las, em dificuldades operacionais de várias ordens e na teimosa resistência dos patrões em efetivamente implementá-las. Como escassamente o estado burguês se disporia a fiscalizar seu cumprimento, quase todas as leis de alcance social estariam vocacionadas para permanecer no papel.*” (Coimbra, 1987, p. 89)

Empero, dejar en manos del Estado burgués, es decir dejar librada la sociedad capitalistas a sus propias fuerzas motrices, no implica más confirmar en sus prácticas el interés de explotar a la clase obrera cada vez más, y es contra esta dirección que apuntan las ideas y nociones en torno a bienestar social marxianas.

Las ideas de Marx en torno al bienestar social fueron tomadas y modificadas por diferentes autores marxistas a lo largo del siglo XX.

No obstante, prácticamente ninguno de ellos le dedicó a la Política Social una detenida atención. *“Assim, se é verdade que John Saville, ainda nos anos 50, se ocupou mais sistematicamente do estudo da evolução da política social inglesa, autores como Nicos Poulantzas e Ralph Milliband, responsáveis pelos dois mas difundidos manuais marxistas sobre o Estado nos anos 60 e 70, a rigor ignoram o tema, como se ele não merecesse um tratamento mais que ligero.”* (Coimbra, 1987, p. 90)

Los textos marxistas sobre Política Social producidos hasta mediados de la década del 70 procuraban demostrar que la funcionalidad de la Política Social con respecto al capitalismo, y que por tanto, ambos podían convivir en una unión armoniosa. *“Tenemos, aqui, uma notável revisão das colocações do próprio Marx. O que por ele era visto como artificial e inesperado, tornava-se, nas mãos de seus seguidores, algo natural e previsível, um complemento e não uma contradição.”* (Coimbra, 1987, p. 90)

De esta manera, la Política Social es concebida como ventajosa al proceso de acumulación del Estado capitalista desde dos ángulos diferentes:

- a) desde la producción, al rebajar los costos de la reproducción y elevar la productividad del trabajo;
- b) desde la circulación, por permitir que los niveles de demanda agregada continuasen elevados.

A propósito de ello, Coimbra (1987, p. 91) plantea que *“Sua funcionalidade não cessaria aí, no entanto, pois elas também seriam diretamente úteis para o próprio Estado, que através dela ganhava a adesão e a docilidade dos trabalhadores. Estes, iludidos pelas vantagens a curto prazo representadas por ela, abririam mão de seu potencial revolucionário, sendo cooptados e se integrando ao sistema.”*

Tal es así, que podemos observar a partir de estas reflexiones, que las Políticas Sociales surgen desde la burguesía para atenuar las diferencias sociales existentes, sirviendo al mismo tiempo para enmascarar los intereses políticos y económicos del capital.

Surge, entonces, en el seno del marxismo, un concepto de Política Social estrechamente vinculado a la funcionalidad de la misma para con la manutención del orden social vigente.

Según Oliveira (1989, p. 173), *“[...] esta tendência interpretativa preserva a clássica noção marxista da existência de um vínculo, de qualquer natureza, entre Estado (qualquer Estado) e interesses de classe. Ou (para dizê-lo mais sinteticamente, e*

*empregando um jargão que hoje tende a ser considerado ‘demodé’ e não de ‘bom tom’ no mundo acadêmico das ciências sociais): preserva e velha temática marxista da ‘natureza de classe’ do Estado.”*

Hacia la segunda mitad de la década del 70, se produce una violenta campaña de denuncias y ataques contra las instituciones de Política Social por parte de los sectores que responden a los intereses políticos e ideológicos de la burguesía, encabezados por Friedman y Hayek.

A partir de ese momento, se inicia una nueva etapa en el abordaje de la Política Social desde el marxismo, la cual puede ser explicada como una respuesta a los continuos embates que la derecha estaba pertrechando en su contra.

Es en este momento, en que los viejos conceptos funcionalistas son dejados de lado, procurándose encontrar nuevos modelos teóricos e informaciones empíricas más exactas, de manera que los fenómenos pudiesen ser analizados en su real complejidad.

*“Nessa nova vaga de estudos marxistas, as antigas teses de Marx foram criticadas, assim como as revisões por que tinham passado ao longo da história do marxismo.”* (Coimbra, 1987, p. 92)

Los conceptos marxianos son criticados a la luz de la historia de la Política Social en el siglo XX, mientras que el revisionismo funcionalista es desechado en la búsqueda de resultados teóricos más acabados.

Las teorías sobre Política Social del marxismo contemporáneo, integran y articulan contribuciones vertidas desde otras corrientes de pensamiento, y “[...] parece buscar uma superação da tendência à reificação das ‘funções’, que caracterizou o que vimos chamando de ‘Marxismo Funcionalista’.” (Oliveira, 1989, p. 179)

Inspirados en las preocupaciones sociales de Marx, Coimbra (1987, p. 93) identifica, entre otros, los estudios orientados a Política Social de Claus Offe, Cristine Buci-Glucksmann, Gosta Espig-Anderson, Goran Therborn, Laura Balbo, Sam Bowles y Herbert Gintis.

Concluyendo, Oliveira (1989, p. 184) plantea que *“O enfoque que designamos como ‘Teoria Política Marxista Contemporânea’, por sua vez, se não resolveu o problema que estamos considerando, pelo menos parece apontar uma direção para o seu enfrentamento. Umavez que, desta perspectiva, é a própria ação governamental que transforma um problema amplo em questão específica, adscrita a uma ‘policy’ determinada. Assim, a caracterização teóricamais precisa do campo que costuma ser identificado ‘naturalmente’ (i.e., de forma aparentemente ‘espontânea’, ou ‘óbvia’*

*como 'Políticas Sociais', deveria ser buscada no tipo de 'seleção' a que são submetidos os problemas subjacentes àquelas 'policies'. Seleção que transforma problemas sociais, no sentido amplo do termo, em problemas de políticas sociais."*

### 3.5.3. LAS POLÍTICAS DE INFORMACIÓN

El concepto de Política de Información, dado su carácter abstracto, adquiere tantas definiciones como autores hayan escrito sobre el tema.

Es más, ya que sus teorías se encuentran aún en una fase inicial de desarrollo, las mismas no se encuentran plenamente aceptadas y las opiniones se prestan con frecuencia a controversia.

*“La concepción de la sociedad basada en la información y el conocimiento impone progresivamente, en todos los países, el establecimiento de políticas de información, que lleven a sus gobiernos a comprometerse en acciones que van desde los diagnósticos y estudios, hasta la creación de un aparato estatal, más o menos desarrollado, que permita controlar y promover las actividades de información científica y técnica. Establecer, articular o simplemente hablar de políticas de información está de moda a escala mundial desde que el gobierno de Clinton-Gore en los Estados Unidos lanzase su propuesta de la National Information Infrastructure en 1993.”* (Sánchez Díaz; Vega Valdés, 2003)

A propósito, la “Infraestructura Global de la Información” fue presentada en 1994 por Gore (citado en Menou, 2004, p. 242) como un medio para alcanzar metas siempre perseguidas, entre ellas:

- *“compartir información,*
- *comunicar como una comunidad global,*
- *un mayor sentimiento de atención compartida a nuestro pequeño planeta,*
- *democracias más fuertes,*
- *mejores soluciones a los cambios globales y locales del entorno,*
- *mejor cuidado de la salud,*
- *educar a nuestros hijos,*
- *progreso económico vigoroso y sostenido,*
- *un mercado global de la información donde los consumidores puedan comprar y vender sus productos,*
- *una economía global conducida por el crecimiento de la Edad de la Información,*
- *apertura de mercado.”*

En este sentido, concordamos con Marti y Vega-Almeida (2005) en que *“La información como aspecto esencial de los fenómenos excluyentes ha sido usada en todos los tiempos. Desde la comunidad primitiva donde se conservaba en secreto determinada información y conocimiento para mantener el status y reconocimiento social, atravesando por la Edad Media donde la Iglesia mantenía un monopolio informacional, hasta hoy donde la concentración regional de sólidas infoestructuras apunta hacia una nueva denominación: Info-pobres e Info-ricos.*

*Si bien la información ha constituido un elemento importante para la sociedad en cada una de las formaciones económico-sociales; es en las postrimerías del siglo XX cuando comienzan a evidenciarse las primeras transformaciones estructurales de la economía y la sociedad como consecuencia del crecimiento acelerado de la producción, el procesamiento y difusión de información y conocimiento, fundamentalmente asociado a las tecnologías telemáticas.”*

Cabe precisar entonces, que *“La información responde a la necesidad del ser humano de expresarse y de querer saber lo que los demás han expresado; responde a un requerimiento que en determinado momento se vuelve un derecho fundamental del hombre, pues como hombres en libertad debemos tener el derecho de expresarnos, de informar y de informarnos, y tal prerrogativa natural deberá estar garantizada por el Estado y ser defendida por la sociedad. Este derecho también se tiene que considerar de forma integral. No nada más hay que pensar en la creación de información, la manifestación de las ideas y del conocimiento, sino también en su circulación, su disponibilidad, su uso y su lectura.”* (Morales, 1999)

Por su parte, Montviloff (1990, p. 5) sostiene que *“Por información se entiende un mensaje significativo transmitido de la fuente a los usuarios. En este proceso, la información puede almacenarse en productos y sistemas de información organizados con la finalidad de proporcionar una memoria en formas numéricas, textuales, sonoras y de imágenes. La información puede comunicarse también por conducto de canales interpersonales. La “fuente” puede ser material documental, instituciones o personas.”*

En tanto, la Comisión “Proyecto Sistema Nacional de Información” (1989, p. 15) entiende que el término información *“[...] se refiere a información bibliográfica y no bibliográfica, es decir la contenida en cualquier tipo de documento, así como la incluida en materiales audiovisuales tales como películas, diapositivas, microreproducciones, videos, grabaciones, discos, casetes, fotografías, cintas y en bancos de datos. Es la información que proveen asesores o la que pueda obtenerse a*

*través de entrenamientos en el extranjero (no documental), la información numérica y económica; y comprende asimismo las ciencias sociales, las humanidades y las artes, al igual que las ciencias naturales y exactas y la tecnología.*

*Se considera que la información es un instrumento fundamental para el desarrollo nacional e individual, que el libre acceso a la misma es un derecho del ser humano, y que cualquier sistema económico, político y social funcionará más eficientemente en la medida que se aseguren mecanismos para que los niveles de decisión del país obtengan oportunamente la información confiable y adecuada para cumplir eficazmente sus fines.”*

No obstante, *“El manejo del sector información implica problemas únicos, ya que la información tiene características peculiares que difieren substancialmente de las que se presentan en otros campos. Entre ellas, puede mencionarse que se trata de un elemento que no se desgasta con el uso; puede duplicarse o transmitirse casi instantáneamente a cualquier distancia a nivel mundial con costos mínimos; y solamente puede manejarse su representación ya que no tiene existencia física.*

*Dado que estos fenómenos son muy recientes, y debido a sus peculiares características, no han sido abordados todavía con la profundidad y la atención que merecen, ni se han resuelto muchos de los problemas que plantean. Incluso, muchos problemas están apenas empezando a surgir o a ser detectados.”* (Molino, 1992, p. 5-6)

Desde nuestra perspectiva, las desigualdades de información existentes son resultado del control monopolizado de la producción de mensajes más que consecuencia de insuficiencias tecnológicas. El énfasis otorgado a la tecnología como respuesta a la inadecuada información, esconde los problemas vitales generados por los contenidos de la información, es decir, por el control ideológico que ejercen las clases hegemónicas. La propiedad y control de los medios de comunicación, las políticas de información de nivel nacional y la transferencia de tecnología, son problemas que están integralmente conectados y se ven afectados por la estructura subyacente del sistema capitalista.

Ahora bien, precisando el concepto de Política, se establece que *“[...] las políticas son instrumentos o herramientas normativas para estimular la elección y frecuencia de algunos comportamientos, y desalentar la aparición y frecuencia de otros. Ellas disciernen los signos ‘sí’ (o ‘bueno’) así como los ‘no’ (o ‘malos’). Son agentes de socialización y control social (sin los que ninguna sociedad existe) para diversos sectores de la población.”* (Beltrán, 1974 citado en Pavlic, 1982, p. 61)

Por su parte, Montviloff (1990, p. 7) alude que *“Una política es una serie de principios y estrategias que orientan un curso de acción para alcanzar un objetivo determinado. Las políticas pueden desarrollarse a nivel orgánico o institucional (micropolítica) o a nivel nacional, regional o internacional (macropolítica). Las políticas están contenidas en los llamados instrumentos de política. Estos pueden ser de las siguientes clases: instrumentos jurídicos (constitución, leyes y decretos del parlamento, reglamentos, tratados internacionales, etc.), instrumentos profesionales (códigos de conducta, deontología, etc.) e instrumentos culturales (costumbres, creencias, tradiciones, valores sociales, etc.).”*

En efecto, *“Cada vez más se reconoce a la información como un recurso de recursos, capaz de permitir, con su justo tratamiento, el desarrollo de las organizaciones. Al mismo tiempo, la sociedad se encuentra inmersa en turbulentos cambios económicos, políticos, sociales y culturales, como consecuencia de la introducción de nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC). Ante esta situación y en consonancia con el proceso de globalización actual, urge a cada país trabajar con seriedad y perspectiva en el desarrollo de una Política Nacional de Información (PNI).”*(Sánchez Vignau; Graña López, 2000)

Menou (1990 citado en Sánchez Vignau; Graña López, 2000), entiende que una Política de Información *“[...] es un conjunto de principios que guían el curso regular de la acción y consiste en:*

- a) una imagen del estado deseado, como una meta o conjuntos de metas que deben alcanzarse;*
- b) medios específicos para los cuales se encaminan la realización de las metas;*
- c) la asignación de las responsabilidades para la implementación de las vías; un conjunto de reglas o lineamientos que regulan la implementación de las vías.”*

En este sentido, desde la Comisión “Proyecto Sistema Nacional de Información” (1989, p. 15) se establece que *“El término ‘Política de Información’, se refiere a las directrices que orientan la gestión en el campo de la información y que comprende la organización y provisión de información en su más amplio contexto y en su variedad de relaciones multisectoriales, dentro de la perspectiva de su desarrollo futuro. El enfoque es el más amplio posible a la luz del conjunto de interrelaciones que existen entre el derecho a la información, la ciencia de la información, la tecnología de la información,*



*las comunicaciones de la información, la administración de la información, la privacidad y confidencialidad de la información.”*

Para Montviloff (1990, p. 7), *“Aplicadas al campo de la información, las políticas proporcionan orientación para la concepción de una estrategia y de programas destinados al desarrollo y uso de recursos, servicios y sistemas de información.*

*Lo que llamamos política de información es una serie de políticas de este tipo. Una política de información puede formularse a nivel institucional, nacional, regional o internacional.”*

No obstante, *“Aunque en los albores del siglo XXI, siguen persiguiendo básicamente estrategias para revalorizar el uso de la información, podríamos decir que, en cierto sentido, esta definición carece de actualidad. Las políticas de información hoy, deben interactuar estrechamente, no sólo con las dirigidas hacia archivos y bibliotecas, sino también con políticas de campos convergentes como la informática y las telecomunicaciones.”* (Sebastián, M. C.; Méndez Rodríguez, E. M.; Rodríguez Mateos, D., 2000)

Estos autores sostienen que el término Política de Información es un concepto renovado por la tecnología, donde son dos los factores que motivan una nueva aproximación al mismo:

- a) *“La convergencia de medios, tecnologías y servicios que, cada vez más, están demandando el establecimiento de un orden político que sirva para regular esta convergencia.*
- b) *El ‘artículo de fe’ ampliamente aceptado que sugiere que una política de información tiene el potencial de contribuir positivamente al bienestar económico y social.”* (Sebastián, M. C.; Méndez Rodríguez, E. M.; Rodríguez Mateos, D., 2000)

Por ende, *“Para convertir en una realidad el derecho a la información, debe haber una estrecha relación entre la sociedad y el Estado, tienen que interactuar una y otro, para que -de cara al futuro, ya muy próximo- se tomen en cuenta los nuevos comportamientos, actitudes y valores de la sociedad globalizada y se advierta el valor estratégico del conocimiento, la información y la lectura en el desarrollo y la democratización de las sociedades latinoamericanas. Las políticas que establezcamos en información se hallarán en estrecho vínculo con las políticas generales de un país, con las políticas públicas sobre educación y cultura, y con las realidades históricas y*

*sociales de la propia nación y de la región latinoamericana.*” (Morales, 1999)

Es más, la Corte Interamericana (1985 citado en Bugallo, 2000) -establecida por la Convención Americana sobre Derechos Humanos, Pacto de San José de Costa Rica- señala que “[...] *la libertad de pensamiento y expresión ‘comprende la libertad de buscar, recibir y difundir información e ideas de toda índole...’.* Estos términos establecen literalmente que quienes están bajo la protección de la Convención tienen no solo el derecho y la libertad de expresar su propio pensamiento, sino también el derecho de buscar, recibir y difundir información e ideas de toda índole. Por tanto, cuando se restringe ilegalmente la libertad de expresión de un individuo, no solo es el derecho de ese individuo el que está siendo violado, sino el derecho de todos a ‘recibir’ información e ideas, de donde resulta que el derecho protegido por el art. 13 tiene un alcance y un carácter especiales. Se ponen así de manifiesto las dos dimensiones de la libertad de expresión. En efecto, esta requiere, por un lado, que nadie sea arbitrariamente menoscabado o impedido de manifestar su propio pensamiento y representa, por tanto un derecho de cada individuo, pero implica también por otro lado un derecho colectivo a recibir cualquier información y a conocer la expresión del pensamiento ajeno. [...] *La libertad de expresión es una piedra angular de la existencia misma de una sociedad democrática. Es indispensable para la formación de la opinión pública. Es también conditio sine qua non para que los partidos políticos, los sindicatos, las sociedades científicas y culturales, y en general quienes deseen influir sobre la colectividad puedan desarrollarse plenamente. Es, en fin, condición para que la comunidad, a la hora de ejercer sus opciones, esté suficientemente informada. Por ende, es posible afirmar que una sociedad que no esté bien informada no es plenamente libre.*”

No obstante, Martí y Vega-Almeida (2006) sostienen que varios autores -tal es el caso de Linares, Patterson y Viciado- atendiendo al carácter de mercancía que adquiere la información en la sociedad capitalista, entienden que “[...] *las políticas de información no son una cuestión contemporánea para restringir o promover el flujo de información. Los sectores dominantes siempre han implementado determinados mecanismos para controlar la difusión de la información que pusiera en peligro la continuidad de su poder.*”

En este sentido, podemos afirmar que “*El resultado lógico de la hegemonía que ejercen una cuantas transnacionales sobre el almacenamiento, la recuperación y transmisión de la información, es la transformación de la información, de un derecho*

*moral o social, en una mercancía. Como tal, la información es vendida y comprada en el mercado internacional. [...] Teniendo en cuenta que el ‘mercado’ es uno de los dispositivos más ingeniosos inventados por el hombre para colocar sus recursos, en una situación desigual funciona siempre en perjuicio de los débiles y los no poderosos. En esta situación el ‘libre flujo’ sólo puede significar la libertad para el zorro que persigue a la gallina.*

*La transformación de la información en mercancía adquiere un nuevo significado si uno la ve en el contexto de la revolución electrónica, es decir, en el contexto de la unión entre el satélite y la computadora. [...] La información ha adquirido tal importancia que ha sido incluida entre los factores de producción tradicionales: la tierra, la mano de obra, el capital y la materia prima, convirtiéndose en el quinto factor de producción. Y el sur carece de este factor más que de los otros cuatro.” (Jayaweera, 1982, p. 75)*

En el actual sistema de globalización capitalista, y a consecuencia de los vertiginosos avances de la ciencia, la tecnología y -porque no decirlo- el mercado, “*No es suficiente adquirir y organizar la información. También necesitamos que se encuentre disponible en el momento en que se demande; desde el punto de vista tecnológico se cuenta con todas las facilidades para que la información esté al alcance de la mano de cualquier usuario; sin embargo, obtenerla no es tan simple porque no podemos ignorar las restricciones políticas y económicas, las deficiencias normativas y las limitaciones impuestas por grupos de poder como la censura, la manipulación y los filtros e influencias que en cada etapa del proceso influyen en la información, que también puede enriquecerse o desvirtuarse debido a la interpretación de quien la selecciona, analiza o resume, quien le da descriptores y la busca en un catálogo o base de datos, ya por la naturaleza técnica de su trabajo, ya porque así conviene a sistemas políticos, grupos económicos o simples factores de mercadotecnia.*” (Morales, 1999)

Entonces, la necesidad de una Política Nacional de Información radica en “*Sin política de información, los delimitadores de políticas (sean sociales o económicas) estarían determinados por un empirismo rampante que afectaría el desarrollo de la necesaria cooperación entre los diversos campos de acción.*” (Santos Labourdette, 1993 citado en Vignau; Graña López, 2000)

Para Montviloff (1990, p. 7) la finalidad de las Políticas de Información consiste en “*[...] asegurar la ejecución y funcionamiento armoniosos de los recursos, servicios y sistemas de información, por ejemplo, el acceso puntual a la información pertinente para las diversas necesidades de los diversos usuarios de toda sociedad, la*

*coordinación y compatibilidad del sistema global nacional de información, la mejora de la complementariedad y la compatibilidad entre las diversas legislaciones relativas al suministro de información, una mejor reacción a las implicaciones de los nuevos progresos en el campo de la información y una participación más efectiva en los sistemas y redes regionales y nacionales de información. [...] La premisa fundamental de una política nacional global de sistemas y servicios de información es que todo sistema económico, social y político operará con más eficiencia si se establece un mecanismo que garantice que los responsables, planificadores, gerentes, ejecutivos e investigadores del gobierno y los sectores privados y profesionales tienen acceso puntual a datos e informaciones actualizados, pertinentes y fiables.”*

En tanto, Sebastián, Méndez Rodríguez y Rodríguez Mateos (2000) sostienen que *“Las políticas de información suelen responder a estímulos concretos en un período de tiempo, y por consiguiente deben ser flexibles. Tradicionalmente han sido la respuesta gubernamental directa a la emergencia y desarrollo de una tecnología específica v. gr. la imprenta, el teléfono, la radio, y ahora Internet.”*

Desde nuestra perspectiva, la importancia de las Políticas de Información estribaría en un proceso global de democratización radical a través de la participación activa y creciente de poblaciones enteras en el proceso de toma de decisiones con respecto a todos los asuntos, llámense estos económicos, políticos, sociales y culturales, a partir de una visión crítica y dialéctica de los fenómenos y su contexto socio-histórico.

De esta forma, estaríamos en condiciones de comenzar a delinear formas alternativas de gobierno y administración que vayan más allá de la empresa privada o estatal, basados en nuevos mecanismos de descentralización del poder político, económico y comunicacional -tanto a nivel macro como microsocioal-, que conduzcan a la verdadera emancipación y al verdadero empoderamiento social, no en el sentido en que es usado por los organismos internacionales.

Atendiendo a la realidad de nuestros países, Morales (1999) sostiene: *“Los ejemplos de políticas de información con que contamos en América Latina no necesariamente son de tipo exhaustivo, ya que es posible ver esfuerzos parciales interrelacionados con las actividades y los productos que permiten a los habitantes de un país usar información y leer. Así, tenemos leyes, acuerdos o iniciativas de Estado correspondientes a la política que determinado país va estableciendo en el ámbito público y cultural, o en el de la información y la lectura; podemos encontrar regulaciones que permiten inferir políticas sobre las bibliotecas, el libro, el derecho de*

autor y los recursos y sistemas informáticos.”

En consecuencia, debemos tener en cuenta que *“En los países del Tercer Mundo, la concepción estándar sobre la teoría y la praxis de una PNI se ha fundamentado en los principios y la metodología que desde 1973 en adelante han sido definidos y diseminados por la UNESCO.”* (Páez Urdaneta, 199?, p. 1)

El Programa General de Información de la UNESCO y UNISIST (Toclatian, 1981 : 162), cuyos principios rigen desde 1976 -19ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO-, destaca como uno de los elementos más importantes a examinar la información con miras al desarrollo. *“[...] la UNESCO, en el marco de su Programa General de Información, se propone desarrollar una estrategia que fomente el desarrollo de los sistemas y servicios de información nacionales en manos de un personal constituido por especialistas autóctonos y que no sólo facilite el flujo de la información, sino que también incremente la capacidad nacional de desarrollo innovador, de creatividad y de óptima utilización de los recursos locales e internacionales de la información. Dicha capacidad de recurrir a las propias fuentes de información reviste una importancia primordial para los países que desean alcanzar y conservar una independencia real. La facultad de administrar y analizar su información nacional coloca a cada país en la situación de poder determinar el curso de su posible acción y trabajar en la solución de sus propios problemas.”* En el año 1979 se presenta el Informe Final elaborado por la Comisión Internacional sobre problemas de la comunicación constituida a fines de 1977 por la UNESCO -Informe MacBride-.

En referencia al mismo, Nordenstreng (1980 citado en Mata, 1982, p. 160) sostiene que *“[...] si se lo analiza cuidadosamente, muestra no estar demasiado lejos de la principales corrientes del liberalismo burgués (noción ahistórica y abstracta de la sociedad, pluralismo de valores, etc.).”*

El Informe MacBride (1980, p. 432) alude entre otros puntos: *“La libertad de información -y más exactamente, el derecho a buscar, recibir y difundir información- es uno e los derechos humanos fundamentales; y constituye incluso un requisito previo para muchos otros derechos. Para poder manifestarse plenamente, con todas las virtualidades que encierra y por su índole misma, la comunicación depende de las condiciones políticas, sociales y económicas circundantes, las más esenciales de las cuales son la democracia en cada país y la existencia de relaciones iguales y democráticas entre ellos.”*

A ello agrega *“Las necesidades de una sociedad democrática en materia de comunicación deberían quedar satisfechas mediante la formulación de derechos específicos tales como el derecho a ser informado el derecho a la protección de la vida privada y el derecho a participar en la comunicación pública, que encajan todos ellos en ese nuevo concepto que es el derecho a comunicar.”* (MacBride, S. [et. al.], 1980, p. 452)

No obstante, desde nuestra perspectiva, el Estado burgués se organiza en repúblicas democráticas para cuidar su apariencia -el Estado constituye una órgano de dominación y opresión de una clase por otra, es la creación del orden que legaliza esta opresión amortiguando los choques entre las clases- y para asegurar la omnipotencia de la riqueza. Recoge en los preceptos de sus constituciones los derechos, deberes y garantías fundamentales, y entre ellos el de igualdad, que en la práctica resulta igualdad para la minoría explotadora y desigualdad, opresión y explotación para los trabajadores, para las grandes mayorías.

Al respecto, Lenin (1969-1972, XXX, p. 87) sostiene: *“[...] cualquier escolar sabe -dice Lenin sarcásticamente rebatiendo a Kautsky- que monarquía y república son dos formas diferentes de gobierno. Hay que explicarle al señor Kautsky que estas dos formas de gobierno, como todas las “formas de gobierno” transitorias bajo el capitalismo, no son sino variantes del estado burgués, es decir, de la dictadura de la burguesía.”*

Volviendo al Informe MacBride, el mismo sostiene: *“Nuestro estudio pone también claramente de manifiesto la orientación que debe seguir el mundo si quiere establecer un nuevo orden mundial de la información y de la comunicación que se traduzca esencialmente en un conjunto de nuevas relaciones derivada de los progresos que ofrecen las nuevas tecnologías de comunicación y que deberían redundar en beneficio de todos los pueblos.”* (1979, p. 462)

Empero, *“[...] desde la invención del telégrafo eléctrico [...], la innovación técnica en comunicación suscita regularmente la expresión enfática de discursos mesiánicos. Las mismas expectativas de desarrollo cultural, de armonía social y de educación popular se encuentran en cada objeto técnico recientemente llegado sobre el mercado y en cada nuevo desarrollo de infraestructuras de telecomunicación.”* (Tremblay; Lacröix, 1994 citado en George, 2006)

Las posturas tecnologicistas de la UNESCO, abogando por un paraíso terrenal, donde la nueva civilización será más sana, razonable y democrática que ninguna otra

anterior, encuentran su correlato actual en las ideas mesiánicas de Alvin Toffler, Marshall McLuhan y Bill Gates.

El nuevo orden mundial de la información y de la comunicación propugnado por la UNESCO no es más que el nuevo orden económico internacional. *“El ‘nuevo orden mundial de la información y de la comunicación’ podría ser muy bien el orden mundial de las corporaciones transnacionales (la ‘aldea de la corporaciones’ con la bendición política internacional.”* (Hamelink, 1982, p. 155)

En tanto, Molino (1992, p. 6) sostiene que *“Probablemente los primeros esfuerzos estructurados para promover el desarrollo de políticas de información científica y tecnológica derivan de la UNESCO, quien desde hace muchos años contó con un programa de apoyo a bibliotecas, archivos y centros de documentación. Posteriormente incorporó el programa denominado UNISIST, y hacia 1978 se consolidaron estas acciones a través del Programa General de Información, entre cuyas actividades se planteó el apoyo al desarrollo de las políticas nacionales de información.”*

Siendo así, en 1978 -20ª reunión- se establecen los cinco temas principales del Programa General de Información (Toclatian, 1981, p. 165):

1. Fomento de la formulación de políticas y planes de información en los niveles nacional, regional e internacional;
2. Fomento y difusión de métodos, reglas y normas para el tratamiento de la información;
3. Contribución al desarrollo de las infraestructuras de información;
4. Desarrollo de sistemas de información especializados en las esferas de la educación, la cultura, la comunicación, las ciencias exactas y naturales.
5. Formación práctica y teórica de los profesionales y de los usuarios de información.

Sin embargo, no debemos olvidar que desde comienzos de la década de 1970, se comienzan a formular las primeras declaraciones gubernamentales y nacionales<sup>10</sup> críticas acerca del desequilibrio y contenido de los flujos de información

---

<sup>10</sup> En la década de 1970, cabe destacar la IV Conferencia Anual de Mandatarios de Gobiernos de los Países No Alineados, Argelia, 5 al 9 de setiembre de 1973; Reunión de Ministros de Relaciones Exteriores de los Países No Alineados, Lima, 25 al 30 de agosto de 1975; Reunión de los Ministros de Información de los Países No Alineados, Túnez, marzo de 1976; Reunión de Ministros de Relaciones Exteriores de los Países No Alineados, Nueva Delhi, julio de 1976; Reunión de Mandatarios de Estado o Gobiernos de los Países No Alineados, Sri Lanka, agosto-setiembre de 1976; Reunión de Mandatarios de Estado o Gobiernos de los Países No Alineados, La Habana, setiembre de 1979. (Schiller, 1982 : 41)

internacionales. *“El gigantesco volumen de mensajes que se descargaba desde las pocas metrópolis occidentales y el débil goteo que regresaba de la basta periferia, constituían una fuente importantes de insatisfacción para el Tercer Mundo. [...] Aunque en las numerosas resoluciones y declaraciones de los Países No Alineados no se lo expresa explícitamente, también se reconocía que la comunicación no es sino uno de los componentes, de hecho importantes, de un sistema todavía más grande que impone la dominación y la dependencia.”* (Schiller, 1982, p. 42)

Ya en la década de 1980, el director del PGI de la UNSECO, J. Tocatlian (1981, p. 164) sostiene que *“Al reconocer la interdependencia cada vez mayor de todos los países en materia de información, la comunidad internacional ha procedido, desde ya hace bastantes años, a la creación de sistemas y servicios de información destinados al mundo entero. Por motivos económicos, técnicos, profesionales, políticos y humanitarios se han fomentado la concepción y ejecución de dichos sistemas internacionales, muchos de los cuales habían sido creados por las organizaciones del sistema de las Naciones Unidas. Se trata de sistemas costosos que, con frecuencia, se utilizan por debajo de su rendimiento, pese a lo cual constituyen un mecanismo único, administrado internacionalmente y ‘neutral’, por lo que reviste particular interés para los países en desarrollo.”*

La ideologización del discurso no debe sorprendernos. Después de todo, la UNESCO es una organización de las Naciones Unidas, es decir, un instrumento de la comunidad internacional.

Desde nuestra perspectiva, no existe ninguna tecnología neutra respecto a su impacto social, y por consiguiente, la creación de sistemas y servicios de información “neutrales” se constituye en una falacia. La neutralidad implica toma de posición política a favor del sistema capitalista. *“La tecnología es especialmente apropiada para la tarea de incentivar el respaldo de las relaciones de dominación y el refuerzo de las mismas. Se produce el acuerdo a las especificaciones requeridas para un sistema social particular -en este caso, el capitalismo- el cual, no obstante, se reclama neutral. [...] lo que aparentaban ser benéficas técnicas de comunicación, contenían también la potencialidad de desviar la atención de los problemas del engrandecimiento y del control monopólico de los recursos. La participación y los reclamos del Tercer Mundo podían disiparse sutilmente persuadiendo a los países para que centrasen su atención en mistificadoras cuestiones técnicas.”* (Schiller, 1982, p. 42-43)



Posteriormente, hacia mediados de 1980, “[...] la UNESCO unió esfuerzos con la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y con la Organización de Estados Americanos (OEA), a través de un programa denominado INFOLAC, que pretende conjuntar los esfuerzos regionales en materia de información. Esto ha ofrecido la oportunidad para que los especialistas e interesados de la región intercambien ideas y experiencias y para que se promuevan acciones concertadas entre las instituciones de América Latina.” (Molino, 1992, p. 6)

La UNESCO, al constatar que la revolución informacional había superado las expectativas previstas por los dos programas del sector -el PGI – Plan General de Información – y el IIP – Programa Intergubernamental de Informática –, los sustituyó por uno nuevo denominado: Por una sociedad de la información justa y libre<sup>11</sup>, que esencialmente, responde a la misma ideología que los anteriores, a decir, la falaz idea de crear una “Sociedad de la Información” a medida de todos los ciudadanos que permita configurar una “Sociedad de la Información” justa y con beneficio universal.

En tal sentido, los objetivos que promueve son: “[...] promover la reflexión internacional y el debate sobre los retos éticos, legales y socioculturales que plantea la Sociedad de la Información; incentivar el acceso a la información de dominio público a través de la organización, preservación y digitalización de los fondos; mantener la formación y la educación continua y el aprendizaje continuo en el área de información e informática; promover el uso de estándares y de las mejores prácticas en materia de información e informática aplicables a las áreas de competencia de la UNESCO, y promover el sistema de redes tanto a nivel regional y nacional como internacional.” (Sebastián, M. C.; Méndez Rodríguez, E. M.; Rodríguez Mateos, D., 2000)

En efecto, consideramos que las apreciaciones realizadas por Somavía en 1977 (citado en Festa, 1982, p. 22) conservan aún hoy una perfecta validez. “La actual estructura multinacional de información es todo: incluye agencias de noticias, empresas de publicidad y bancos de datos; también incluye la provisión de servicios de recuperación de información, programas de radio y televisión, películas, radiofotos, revistas, libros, historietas y ‘comics’ de circulación internacional. Sus distintos componentes, cuyo origen mayoritario son los países capitalistas industrializados, se refuerzan entre sí estimulando de manera global las aspiraciones del consumidor por

---

<sup>11</sup> Ver: UNESCO (2000). Communication, Information, Informatics Sector (CII). Creating a new UNESCO programme for a just and free information society [en línea]. París: UNESCO. [Consultado: 19/12/2005] Disponible en: <http://www.unesco.org/webworld/future/introduction.shtml>

*alcanzar formas de organización social y estilos de vida imitativos de los países capitalistas industrializados, que según muestra la experiencia, sólo puede reproducirse en los países del Tercer Mundo en base a la alta y creciente concentración de renta en pocas manos y a la existencia de inaceptables desigualdades sociales.”*

En este contexto, el debate sobre el derecho a la información, ha sido mezclado con toda una retórica relativa a “justicia y libertad”, “ética y legalidad”, “educación y aprendizaje continuo”, etc. En este sentido, la semántica de estos conceptos requiere de una elucidación e investigación mayor, ya que es frecuente que presenten connotaciones contradictorias, utilizándose como eufemismos para consolidar y extender el poder de las elites locales y transnacionales, formando una cortina de humo que no hace más que cubrir las relaciones de opresión y explotación capitalistas.

En este sentido, podemos identificar a partir del trabajo de Somavía (1977 citado en Festa, 1982, p. 22-23) que las principales formas de dominación del actual orden informativo son las siguientes:

1. Parte de una visión hegemónica de los hechos y de una organización oligopólica.
2. Está dominado por un número reducido de medios<sup>12</sup> que son quienes observan, evalúan, seleccionan y transmiten información en función de determinantes políticos y económicos de sus países de origen, de sus intereses comerciales y de una visión unilateral. Las agencias dejan de ser internacionales y se convierten en multinacionales, expresando la racionalidad y los objetivos de los sistemas en que se originan, defendiendo en nombre de la estabilidad política el status quo y los regímenes neoliberales que aseguran la permanencia de las estructuras capitalistas en nuestro Tercer Mundo.
3. La aplicación del principio de libre flujo de información pauta la constitución de un sistema informativo que ratifica la estructura del poder de las burguesías transnacionales.
4. Impide la real comprensión entre los pueblos a través de un proceso horizontal de comunicación, al tiempo que la presión informativa procedente de tantos y

---

<sup>12</sup> En nuestro país, “Los 3 canales privados (de Montevideo) son la ‘cabecera’ de tres grupos económicos que, en conjunto, controlan oligopólicamente los medios masivos de comunicación. Los ‘3 grandes’ (Grupo Romay Salvo propietario de Canal 4, Grupo Fontaina DE-Feo propietario de Canal 10 y Grupo Scheck y Asociados propietario de Canal 12) controlan directamente los canales abiertos privados montevideanos, 4 de las 5 emisoras de TV para abonados de la capital, también a través de RUTSA controlan la casi totalidad de la TV abierta del interior y a través de Equital controlan aproximadamente la mitad del mercado de TV para abonados del Interior. Uno de esos grupos (Scheck y Asociados) controla, además, el diario de mayor circulación (El País).” (Stolovich, 2003 citado en Gómez, 2003, p. 14)

diferentes orígenes -sin relación aparente entre sí pero sustancialmente coherentes- elimina la capacidad de reacción de hombres y mujeres ante la inculcación ideológica, transformando al sujeto receptor en un elemento pasivo, sin capacidad de juicio crítico.

5. La información se transformó en simple mercancía que se vende según la lógica del mercado dominante, perdiendo su capacidad histórica de otorgar una dimensión real a los hechos.

Atendiendo a estas particularidades, cabe señalar entonces que en los modelos de planificación y ejecución de PNI elaborados por la UNESCO:

- *“No ha existido claridad conceptual ni operacional en cuanto a la metodología internacionalmente sugerida para la definición e implementación de PNIs ni dicha metodología ha sido formulada tomando en cuenta la realidad del Tercer Mundo en cuanto a la definición e implementación de políticas públicas.*
- *La iniciativa internacionalmente vinculada con la definición e implementación de PNIs no ha podido traducirse cabalmente en acciones nacionales efectivas a causa de la inexistencia de grupos de presión lo suficientemente fuertes como para lograr la introducción del problema en la agenda política del gobierno.*
- *La inexistencia de grupos calificados de opinión e influencia política se relacionan en la mayor parte del Tercer Mundo con la notoria debilidad (o el bajo perfil nacional) de la fuerza profesional congregada en las asociaciones profesionales relacionadas con el sector de los servicios de información.*
- *La relativa apatía de la profesión de la información en el Tercer Mundo en cuanto a la formación y el mantenimiento de una fuerza de expresión gremial y la asunción y el ejercicio de un efectivo liderazgo social parecen consecuencia del enfoque tradicional de la educación de estos profesionales y del tipo de individuo que esta educación logra atraer.*
- *Sólo en la medida en que la educación de los profesionales de la información logre formar agentes sociales para el cambio podrá generarse la base gremial necesaria para constituir y direccionar la presión política que se requiere en función de una PNI efectiva.”* (Páez Urdaneta, 199?, p. 4)

En una línea similar, pero esta vez desde el análisis de la inserción de nuestros países en la denominada “Sociedad de la Información”, Campanella (2006b) plantea: *“El análisis del modo de inserción de naciones del sur en la SIC debe, de acuerdo a ello, estar invariablemente vinculado a las particularidades regionales y nacionales, evitando el “calco” artificial de modelos teóricos explicativos, así como de marcos de acción importados de los países del primer mundo. Particularmente interesa, en este caso, implementar una óptica regional, rescatando la discusión conceptual acerca de implicancias, significados y modalidades de consolidación del tipo social referido. Evidentemente, las perspectivas, en sentido ideológico del término, con las que se parta al definir la SIC atravesaran las políticas y planes públicos, orientando éstos hacia marcos de tipos más tecnicista o mercado-céntricos o bien hacia estrategias de desarrollo social integradas al desarrollo tecnológico.”*

Resulta evidente que la explosión de las tecnologías de la información y comunicación poseen “[...] un valor incalculable para las corporaciones transnacionales y sus estructuras de apoyo: los bancos, las agencias publicitarias, las empresas dedicadas a la investigación de mercados, las compañías de viajes, y las fuerzas armadas de dominación mundial. No puede decirse lo mismo de los países periféricos. Para las naciones más débiles, la perspectiva es mantenerse integrados más estrechamente que nunca en relaciones desiguales. La dependencia en vez de disminuir tiende a aumentar. La interdependencia, contrariamente a los defensores del transnacionalismo, no es mutuamente beneficiosa para ambos, ‘anfitrión y huésped’, cuando el poder se mantiene mayormente en manos del huésped.

*En la medida en que la nueva tecnología de las comunicaciones genera oportunidades sin precedentes para que las transnacionales fortalezcan sus operaciones internacionales, también permite que los estados industriales avanzados mantengan su hegemonía dentro del sistema mundial, siempre y cuando las naciones menos desarrolladas puedan permanecer en dicho sistema ejecutando los trabajos menos sofisticados que se les asignan.”* (Schiller, 1982, p. 45-46).

Empero, además de la UNESCO, desde la CEPAL/CLADES también se propone establecer una concepción homogeneizante y mercantil de las PNI. “Los objetivos de las políticas de información son notablemente similares. Se trata, en este caso, de un conjunto de metas compartidas por el G-7, los países en desarrollo como Tailandia, los nuevos países industrializados como Sudáfrica y las economías pequeñas pero maduras, como Bélgica y Finlandia.

- 1) *Todos estos países, están tratando de desarrollar una infraestructura de comunicaciones eficiente, que permita a las personas y a las organizaciones comunicarse entre sí.*
- 2) *El segundo objetivo es mejorar la competitividad y la productividad comercial e industrial logrando que las organizaciones utilicen la información como recurso: principalmente a través de un uso más adecuado de la investigación a fin de acelerar la incorporación de innovaciones; a través de la automatización de los procedimientos administrativos; o a través del uso intensivo de la información en las técnicas de gestión.” (Moore, 1998, p. 20)*

Ante estas afirmaciones cabe preguntarnos ¿estamos en condiciones los países tercermundistas, donde el hambre y la miseria imperan, de compartir metas con los países “todopoderosos” del G-7, principales responsables de nuestra condición? Desde nuestra perspectiva la respuesta resulta obvia.

El “compartir” metas y “alcanzar” los niveles de desarrollo pautados desde los países desarrollados es tan ilusorio -parafraseando a Schiller- como ganar la carrera tecnológica dominada transnacionalmente.

Cuando las metas y objetivos se plantean en conformidad con las reglas del poder institucional dominante, no ofrecen soluciones para superar la dependencia, por el contrario, producen mayor sumisión.

Se trata, en conclusión, de metas y objetivos que avalan y promueven una estructura de información y comunicación que no es libre y mucho menos liberadora. Las pautas establecidas por la UNESCO, la CEPAL y los organismos conexos, se utilizan para acomodar los intereses de las corporaciones transnacionales.

*“De acuerdo con el argumento de sus defensores, la adopción de las más modernas tecnologías de comunicación, permitirá a los países menos desarrollados del mundo dar el salto a la modernidad. La moderna tecnología de la comunicación permitirá a las naciones pobres ‘alcanzar’ fácilmente a las selectas y pocas naciones avanzadas. De otra manera, se predice que el paso del desarrollo será largo, doloroso y precario.*

*No obstante, el ‘alcanzar’ y unirse a la ‘carrera son prescripciones que requieren de un análisis y deliberación muy cuidadosos. En el mejor de los casos, lo que se puede esperar, de introducirse a la maratón de la tecnología de la comunicación tal como se la maneja en la actualidad, es alentar el crecimiento de los sistemas de computadoras ubicados en los niveles nacionales, estructurados, administrados y dirigidos hacia*

*objetivos que no difieren de aquellos sistemas que funcionan en los centros avanzados. Pos otra parte, y mucho más dañino para las perspectivas de unas relaciones internacionales verdaderamente nuevas basadas en la igualdad, sucede que los sistemas locales tienden a ser integrados dentro de las estructuras más poderosas del sistema transnacional. Casi inevitablemente, las estructuras de que hablamos se convertirán en circuitos abiertos para una mayor sujeción y subordinación de las economías locales al centro del sistema mundial.” (Schiller, 1982, p. 48)*

No obstante, Moore (1998, p. 22) agrega, *“La expectativa secundaria es suponer que, una vez que las empresas individuales y la economía en su conjunto hayan logrado aumentar la competitividad, se podrá reorientar profundamente las características de la economía mediante la aplicación de operaciones que utilicen la información en forma más intensiva, que aumente el valor añadido por cada trabajador y, de este modo, generar incrementos reales en los ingresos per cápita.*

*Una condición indispensable para lograrlo es contar con una fuerza de trabajo más capacitada. En consecuencia, el tercer objetivo de la política es mejorar los niveles de educación y de capacitación; con este fin, los sistemas de educación y capacitación deben atender a la necesidad de utilizar sistemas de aprendizaje permanente y aplicar procesos que permitan ampliar y enriquecer constantemente los conocimientos especializados.*

*Por otra parte, se considera a la sociedad de la información como un medio para promover la armonía y la cohesión sociales.”*

La audacia de ciertos intelectuales no tiene límites. Atendiendo a las expresiones de Moore, cabe señalar en primer lugar nuestro total desacuerdo con la orientación económica otorgada a la información, donde la misma es concebida como una manera de acumulación de capital en manos de la clase burguesa, a lo que anteponemos nuestra visión marxista de que la verdadera historia de la humanidad sólo tendrá lugar cuando los hombres y mujeres se liberen de forma definitiva de la servidumbre del trabajo bajo cualquiera de sus formas.

En segundo término, la educación y capacitación propuestas tienden a la reproducción del orden social vigente. Los sistemas de aprendizaje propuestos por Moore, basados en estructuras sociales históricas determinadas, conducen a la reproducción de dichas estructuras a partir de una posición de clases que también reproduce.

A su vez, estos sistemas de aprendizaje son una función de las instituciones superestructurales que también tienen un carácter de clase, cuyo cometido es la modelación de personalidades aptas para reproducir la sociedad.

Por ende, la educación propuesta desde el modelo hegemónico constituye un factor de reproducción social, en el sentido de que la práctica social integral asegura las relaciones de producción, distribución y consumo social, constituyéndose en parte integrante de las fuerzas productivas al asegurar la reproducción de la mano de obra calificada de trabajo -resultado del tercer objetivo planteado por Moore-, lo que se constituye el pilar del modo de explotación capitalista.

Por último, la armonía y cohesión social pretendidos bajo la concepción burguesa de la “Sociedad de la Información”, pauta el interés por mantener el status quo, donde las Políticas de Información -como todas las Políticas Sociales impulsadas desde los centros de poder- tienden a actuar como amortiguadores de las tensiones sociales, salvaguardando siempre los intereses de la burguesía.

En este sentido, los magros resultados que en la gran mayoría de los países del Tercer Mundo han sido detectados en cuanto a la definición e implementación de Políticas Nacionales de Información responden a diversos factores, entre los que cabe mencionar la concepción estándar sobre la teoría y la praxis de una Política Nacional de Información, la debilidad política de los profesionales del sector para provocar una acción pública o gubernamental en ese rubro, el desinterés gubernamental por tal tipo de política, la falta de una comunicación productiva entre los gobiernos y los profesionales que se desempeñan en los sectores público y privado de la información.

*“Si bien las agendas nacionales de algunos países (Argentina, México, Brasil, Venezuela, Uruguay, entre otros) se plantean propósitos más abarcativos que la conectividad, los desarrollos obtenidos hasta el presente en educación, políticas públicas, CyT, y desarrollo económico usando TIC, muestran más los deseos de que esto ocurra, que resultados concretos.” (Finquelievich, 2005, p. 6-7)*

En consecuencia, *“Sin negar sus posibles limitaciones conceptuales y operacionales, creemos sin embargo que la principal dificultad que confronta la iniciativa sugerida por la UNESCO tiene más que ver con los contextos políticos nacionales en los que una acción tal debe tomar lugar que con la idea de una PNI en sí, sobre todo si juzgamos que la no existencia de una PNI formal equivale técnicamente a una posible respuesta política. El problema no es particularizable a una región específica del Tercer Mundo ni a un solo sector del desarrollo. En efecto, los*

*especialistas en el tema de las políticas públicas ya han detectado la existencia de una relativa confusión en los países en vías de desarrollo en cuanto a: (1) lo que debe entenderse como ‘política’; (2) la concepción del proceso de formulación y legitimación de una decisión y un resultado de política, y (3) el proceso político relacionado con la introducción efectiva de una decisión de política en la agenda gubernamental. Las deficiencias y dificultades que los gobiernos del Tercer Mundo confrontan al respecto del planeamiento público son las mismas confrontadas al respecto de la definición y la adopción de una política (o de un sistema de políticas). No obstante, en el caso de PNIs, se advierte una falla que no se advierte en otros casos similares: la formación de la iniciativa de política en el seno del gobierno, por el interés de altos funcionarios gubernamentales y a consecuencia la inexistencia de grupos externos de presión que ejerzan la influencia necesaria para que la iniciativa pueda ser asociada con una demanda social de cuya satisfacción se derivaría una ganancia política.” (Páez Urdaneta, 199?, p. 1)*

Ahora bien, teniendo en cuenta la realidad nacional, contemplaremos aquí cuáles son las Políticas de Información existentes a partir de las decisiones, que a nuestro entender, puedan considerarse importantes para impulsar un sistema nacional de información, en el entendido de que en nuestro país no existe una política nacional explícita.

De esta forma, identificamos como primer antecedente “*Los intentos de comenzar a trabajar en Uruguay en la elaboración de una política nacional de información se remontan al 20 de enero de 1986, fecha en que la entonces Ministra de Educación y Cultura, Dra. Adela Reta, manifestó el propósito de esa Secretaría de Estado, de contar con un Sistema Nacional de Información. Para tales efectos, se constituyó una Comisión para estudio del Proyecto ‘Sistema Nacional de Información’, con el cometido de bosquejar las bases de un Sistema Nacional de Información.*” (Maggioli; Vacca, 1989, p. 13)

La Comisión, luego de dos años de trabajo publicó una serie de pautas cuyo fin consistiría en optimizar recursos y servicios de las unidades de información existentes, atendiendo a las características nacionales, económicas, sociales y culturales y con el conjunto de las necesidades del desarrollo del país.

Siendo así, se propone un Sistema Nacional de Información de uso público, donde no se incluye la información confidencial o de seguridad nacional.

Allí se establecen como objetivos:



- *“Fortalecer y apoyar la infraestructura existente de los servicios de información.*
- *Establecer relaciones de tipo horizontal. Todas las unidades del Sistema tienen igual condición y responsabilidad. Se mantiene el carácter de independencia y autonomía.*
- *Promover la adhesión de las partes. El Sistema no debe ser coercitivo, los servicios de información se unen al Sistema por su sola voluntad. Las unidades del Sistema son libres agentes en todas sus operaciones, siempre y cuando no contravengan los acuerdos generales del Sistema Nacional de Información.*
- *Organizar el sistema por etapas, con una ampliación paulatina de los servicios, hasta cubrir el ámbito nacional.*
- *Establecer un Sistema claro en las relaciones entre las unidades, en su funcionamiento y en estructura.*
- *Tener conciencia de que cuando se beneficia una institución del sistema se beneficia la totalidad del Sistema.”* (Maggioli; Vacca, 1989 : 13-14)

En este contexto, se recomienda un Sistema Nacional de Información orientado desde las bases y no dirigido a partir de políticas elaboradas por el Estado e integrado al ordenamiento jurídico a través de una relación de dependencia clara que le permita operar tanto en el ámbito público como en el privado al más alto nivel.

Posteriormente, el 18 de abril de 1989, el Poder Ejecutivo a través del Decreto n° 178/989 establece la creación de un Consejo del Sistema Nacional de Información, paso previo para la estructuración orgánica de un Sistema Nacional de Información.

El artículo 1° pauta la integración del Consejo por once miembros: los directores de la Biblioteca Nacional, del Instituto Nacional del Libro, del Archivo General de la Nación, del Museo Histórico Nacional, un representante de la Universidad de la República, un representante del Consejo Directivo Central de Educación -CODICEN-, un representante de la Administración Nacional de Telecomunicaciones -ANTEL-, un representante del Congreso de Intendentes, un representante de la Oficina de Planeamiento y Presupuesto, un representante del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas -CONICYT- y un Coordinador designado por el Ministerio de Educación y Cultura.

En el artículo 4° se establece además que el mismo funcionará en la órbita del Ministerio de Educación y Cultura que ya nucleaba instituciones pertenecientes al Proyecto Sistema Nacional de Información.

Posteriormente, en setiembre del mismo año, tiene lugar el “Seminario para una Política Nacional de Información”, organizado por Unesco-PGI, la Universidad de la República y la Dirección General de Planeamiento, siendo auspiciado además por el Ministerio de Educación y Cultura, la Oficina de Planeamiento y Presupuesto, el Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas y la Asociación de Bibliotecólogos del Uruguay.

En este marco se inscribe la labor de la Oficina Sistema Nacional de Información y el Proyecto denominado “Establecimiento de las Bases del Sistema Nacional de Información”, concebido para crear instrumentos de apoyo en la elaboración de políticas, planificación y coordinación a nivel nacional.

Los objetivos planteados en este seminario resultan ser una copia casi textual - por no decir textual- del “Seminario sobre Políticas Nacionales de Información” llevado a cabo en Caracas del 27 al 29 de abril de 1987.

En tanto, la identificación de problemas, obstáculos y dificultades, presentan igualmente una sugerente similitud con los “Lineamientos básicos para la definición de la Política Nacional de Información” de Colombia.

Ahora bien, teniendo en cuenta el fenómeno actual de la “Sociedad de la Información”, varios países de Latinoamérica han comenzado a diseñar e implementar estrategias globales y regionales de acción para la inserción en este pretendido modelo de desarrollo.

En este sentido, es interesante señalar que “[...] *la conectividad es una de las pocas áreas en las que se han realizado esfuerzos regionales, como la Red MERCOSUR/RECYT/Comisión Temática Sociedad de la Información, que define objetivos a desarrollar conjuntamente por los países del MERCOSUR. Entre ellos: apoyo al desarrollo social (brecha digital) y dos proyectos de infraestructura de TIC: Interconexión de redes de alta velocidad en centros de I+D y Desarrollo de plataformas abiertas de aplicaciones de calidad intensivas en contenidos. Esta Comisión también apoya al desarrollo económico (entendido como comercio electrónico), y el e-learning. Sin embargo, a mediados del año 2003, aún no se han registrado resultados concretos de estas intenciones.*” (Finkelievich, 2005, p. 7)

Por otra parte, Campanella (2006b) sostiene que “*En el ámbito latinoamericano también se registra una incorporación gradual de la SIC como temática central de conferencias intergubernamentales y de acuerdos formales de cooperación. A partir del año 2000 es posible rastrear documentos consensuados que plasman los compromisos*

*asumidos por los gobiernos de la región en el desarrollo de la SIC, especialmente aquellos resultantes de reuniones de preparación de conferencias y cumbres mundiales, como la mencionada CMSI. Finalmente, el Plan de Acción Regional 'eLAC 2007', así como el 'Compromiso de Río' aprobados por los gobiernos de América Latina y el Caribe en 2005, aparecen como los últimos antecedentes sustantivos, que fijan metas claras a ser cumplidas para el año 2007."*

En este contexto, en Uruguay hacia junio de 2000 se constituye el "Comité Nacional para la Sociedad de la Información", atendiendo a la necesidad de diseñar y formular una "Estrategia Nacional para el Desarrollo de la Sociedad de la Información", cuyos integrantes, cometidos y lineamientos generales serán refrendados en el Decreto 225/000 del 8 de agosto de 2000. *"Mediante Decreto n° 225 del 8 de agosto de 2000, se creó el Comité Nacional para la Sociedad de la Información con el fin de impulsar la instrumentación de una estrategia nacional para el desarrollo de la SI, siendo su objetivo no solamente el de incrementar el uso y acceso a las TICs, sino de construir una estrategia, una respuesta nacional ante los profundos y radicales cambios que estas tecnologías están produciendo en la economía, en el comercio, en la cultura, en el trabajo, en la salud, la educación y hasta en el uso del tiempo libre en todo el mundo."* (Sena Correa, 2003)

El Decreto 225/000 (2000) plantea que el Comité resuelva:

- *"un escenario nacional para el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información;*
- *una estrategia e instrumentos para una política de innovación."*

En este marco, el Decreto 225/000 (2000) considera prioritario trabajar en base a una "Agenda para el Desarrollo de la Sociedad de la Información hacia la Nueva Economía" -Agenda Info-Uruguay 2000- con intervención en los siguientes campos:

- *"alfabetización telemática,*
- *desarrollo de servicios telemáticos para el ciudadano y las empresas,*
- *modernización de la Administración Pública,*
- *promoción de un mercado eficiente de la telecomunicaciones e Internet,*
- *desarrollo de condiciones de competitividad para el Sector Software de Uruguay (Polo Tecnológico Software-Uruguay/TecnoSis)."*

Las líneas de acción propuestas contaron con la participación: la Administración Pública -Presidencia de la República, ANTEL, Dirección de Comunicaciones-; las Universidades -Universidad de la República, Universidad ORT, Universidad de Montevideo, Universidad Católica Dámaso Antonio Larrañaga, Universidad de la Empresa-; las empresas de forma individual o agrupadas en su Cámara; los Laboratorios Tecnológicos o Centros referentes en la prestación de servicios -LATU y Zona Franca de Montevideo-.

Estas primeras líneas de acción acordadas a implementar mediante el Decreto 225/000 (2000) son:

- *“Enmarcar el Plan de acción dentro de un planteo general que englobe de forma coherente las componentes de desarrollo de la Sociedad de la Información en el Uruguay (Agenda Info-Uruguay 2000).*
- *Desarrollar un programa de acción para el Sector Software-Uruguay/TecnoSis).*
- *El Polo Tecnológico Software-Uruguay/TecnoSis tendrá las características de un Parque Tecnológico Virtual desarrollando una estructura central destinada a la Administración y prestación de Servicios (Centro de Servicios para la Innovación-Centro TecnoSis).*

Como primera medida se constituye el Comité Nacional para la Sociedad de la Información, integrada por: Presidente de la República; Rector de la Universidad; Presidente de ANTEL; Representante de las Universidades Privadas; Presidente de la Cámara Uruguaya del Software; Director de la Dirección Nacional de Comunicaciones.

El Decreto 225/000 (2000) establece que misión de dicho Comité consiste en *“[...] establecer los lineamientos generales para una estrategia de desarrollo de la Sociedad de la Información, supervisar las actividades y decisiones relativas a la marcha del proceso.”* (2000)

En este sentido, Sena Correa (2003) plantea: *“El Comité Nacional para la SI decidió compartir sus responsabilidades, y convocar conjuntamente a la sociedad uruguaya para un proyecto global de desarrollo de la SI en el Uruguay. Este proceso se inició a partir de un amplio acuerdo institucional impulsado por el Presidente de la República que permitió conformar e integrar a actores relevantes para la definición de una estrategia hacia la SI, esa iniciativa se traduce en la integración del Comité Nacional para la SI donde han participado representantes de la administración pública como privada. Del resultado de esa convocatoria resultó el desarrollo del programa*

*denominado Agenda Uruguay en Red, recogida básicamente en cuatro áreas de trabajo consideradas prioritarias. Estas áreas son: Programa de Conectividad Educativa (Internet en la Enseñanza), Modernización de la Administración Pública (Gobierno en Red), Universalización de acceso a Internet (Proyecto Mercurio), Programa de apoyo a la competitividad del sector software (Uruguay Tecnológico).”*

Por otra parte, en el Artículo 4º se establece que del Comité Nacional para la Sociedad de la Información depende una Unidad de Gestión (Uruguay en Red) que realiza la formulación y seguimiento a los diversos proyectos que Uruguay se propone impulsar.

En efecto, se establece que en gran medida, la reforma del Estado uruguayo pasa por una verdadera introducción de la sociedad uruguaya en la “Sociedad de la Información”, en base al Comité y particularmente en los aspectos prácticos en el apoyo que pueda brindar esta Unidad.

Cabe destacar que *“El Programa de Conectividad Educativa se implementa en el año 2000, mediante un convenio entre ANTEL y la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), orientado por el objetivo de ‘brindar a los alumnos y docentes de Primaria, Secundaria, Educación Técnica y Formación Docente la infraestructura y los conocimientos necesarios para conectarse con las redes mundiales de la información’. Para esto se dispuso, entre otras modalidades, la capacitación de docentes y la puesta en línea de un portal educativo nacional. Con anterioridad a este programa, hacia fines de la década del 90’ se habían establecido planes de informática en la educación pública, principalmente en el nivel primario, bajo el entendido de que la democratización de Internet opera como factor constitutivo de los procesos de informacionalización. Tales políticas, sin embargo, adolecían de un exceso de puntualismo, o, dicho de otro modo, de la carencia de una concepción macro y sistémica de la problemática, que permitiera resultados más homogéneos y continuos. [...] Asimismo, ANTEL lanzó en 2002, en complemento a este programa, el Proyecto ‘Uruguay Sociedad de la Información’, construyendo 25 ‘Centros de Acceso a la Sociedad de la Información’ (CASI) en carácter de experiencias pilotos. Estos espacios, que cuentan con PCs con acceso a Internet, operan como telecentros de acceso gratuito para la población, si bien son ‘regulados para atender a la población beneficiaria sin competir con emprendimientos comerciales privados’. Se espera con éstos contribuir a la difusión y capacitación para el uso de Internet, especialmente en las zonas del interior del país.”* (Campanella, 2006b)

La creación del programa Uruguay Tecnológico -IT Uruguay- constituyó otra de las áreas de acción del Comité. Tal programa contó con la participación de empresas públicas y privadas, y se apoyó en el incipiente florecimiento nacional de empresas de software y en la inversión extranjera, tomando como insumo las capacidades ya desarrolladas en el país.

*“Dentro del análisis de la performance de estos planes, cabe señalar el fracaso del Proyecto Mercurio, operado por ANTEL. El mismo, orientado por las metas de universalizar el uso de Internet, aumentar el ancho de banda disponible y generar una venta masiva de computadoras, fracasó estrepitosamente, habiéndose logrado únicamente la venta de 300 computadoras. De acuerdo a algunas lecturas, ello podría responder a una excesiva focalización sobre aspectos cuantitativos de la brecha digital, como la cantidad de PCs conectadas, relegando otras dimensiones de importancia. En la actualidad, aun es temprano para evaluar el plan de conectividad ‘Mi PC Uruguay’, inaugurado en 2005. Esta iniciativa exhibe también el formato público-privado en su composición: es impulsada por el gobierno de la República en conjunto con entidades públicas como ANTEL y el Banco Republica, y una batería de empresas lideradas por Microsoft. La misma pretende acercar a la población computadoras a un costo menor de habitual, con acceso a Internet y software educativo, como modalidad de combate a la brecha digital.” (Campanella, 2006b)*

No obstante, es importante señalar que *“La brecha digital, que usualmente se refiere a inequidades en el acceso a las nuevas TIC, especialmente Internet, no es una causa, sino una manifestación de las brechas sociales, económicas y políticas existentes a nivel nacional, global, y local. Dirigirse a la brecha digital no ayudará por sí mismo a las comunidades a mejorar sus condiciones de vida, salir de la pobreza, o tener un acceso más equitativo a bienes y servicios” (Gómez; Martínez; Reilly, 2001 citado en Finkelievich, 2005, p. 27)*

En este sentido, el asesor de la Dirección Nacional de Ciencia y Tecnología - Dinacyt- Roberto Elizalde (2006) alude *“Siempre la distancia que separa a los que saben de los que no saben, a los que pueden de los que no pueden tiene que ser atacada, incluso por cuestiones comerciales. Evidentemente a las empresas les conviene que la mayor cantidad de gente posible pueda utilizar estos servicios porque son más baratos, más eficientes; al Estado le conviene también, porque se ahorran papeleos, trámites, viajes de la gente. Implica tener una estrategia educativa básicamente. [...] Entonces es muy fuerte la participación de ANEP en esto, hay un*

*convenio entre Antel y ANEP que ha permitido que Uruguay mantenga el nivel posiblemente más alto de América Latina de escuelas conectadas, pero después de 2003, 2004, el mantenimiento que le puede dar ANEP a todo ese sistema de escuelas conectadas es bajísimo, creo que tiene dos o tres personas en todo el país para hacerse cargo del mantenimiento. Muchas veces se rompe un transformador o se desenchufa una conexión y nadie sabe cómo conectarlo y pasa meses sin usarse.”*

Empero, es importante señalar que *“La mayor parte de los programas gubernamentales latinoamericanos ponen el acento en la conectividad, acentuando en este concepto no tanto el sentido de provisión de redes de infraestructuras de TIC sino el acceso a equipamientos públicos de acceso a Internet tales como los telecentros o infocentros. Para que las TIC puedan ejercer impactos positivos sobre los procesos de desarrollo humano se debe tener en cuenta que la conectividad no es un fin en sí mismo sino una herramienta que puede ayudar a construir soluciones concretas para los problemas y necesidades de la gente: empleo, salud, planes sociales, planes alimentarios, desarrollo social, desarrollo económico, generación de ingresos, organización comunitaria, participación política, etc. Lo importante no es la conectividad por sí misma, que puede derivar en una forma más de consumo pasivo de bienes y servicios, sino para qué se usa. Potenciar el desarrollo sustentable y reducir la pobreza no se logra con el solo acceso a las TIC sino que se necesita poder fortalecer las capacidades necesarias para usarlas, apropiarlas, producirlas.”* (Finquelievich, 2005, p. 27)

Como sostiene Campanella (2006b), nuestro país ostenta en general estadísticas privilegiadas en relación al contexto latinoamericano, de penetración de la red, niveles de conectividad, tasa doméstica de uso de Internet, etc.

Sin embargo, gran parte de estas conexiones se realizan desde los cibercafés. Estos surgen como espacios colectivos de acceso a la red, jugando un importante papel en nuestro país, ya que es a través de ellos que se posibilita la conexión a grupos o individuos que no podrían costearla de otra manera.

Consideramos que los análisis de los altos niveles de conexión que proveen no deberían centrarse en sus aspectos cuantitativos, sino por el contrario, deberían hacerlo en los aspectos cualitativos. Analizando su impacto, sostenemos que *“Los mismos son orientados en su gran mayoría al ocio y a la comunicación, apareciendo el uso de juegos en red, consulta de e-mail y uso de programas de mensajería instantánea como los usos favoritos, más frecuentes y casi exclusivos. Los jóvenes usuarios estarían*

*exhibiendo, de acuerdo a ello, un rol pasivo, frente a contenidos repetitivos y ya elaborados. Las actividades de uso se convierten en rutinarias, y no se verifica una exploración de nuevas prácticas o adquisición de nuevas capacidades que habiliten a realizar otros usos.” (Campanella, 2006c)*

*Es más, “Es conveniente señalar que, si bien es usual referirse a la emergencia de cibercafés como un hecho que contribuye positivamente a la reducción de la brecha digital, la perspectiva general de los estudiosos sobre el tema suele discrepar con esta mirada. En este caso, sostienen que, si bien los cibercafés componen una instancia de difusión de Internet, al promover el acceso compartido, no estarían proporcionando las oportunidades genuinas de capacitación, aprendizaje y cambio cultural necesarias para revertir la divisoria digital. Se ha indicado que la modalidad de acceso en los cibercafés reproduce modos de consumo ‘light’, priorizándose el uso instrumental de hardware computacional, sin que se registren procesos de capacitación o diversificación de los usos. [...] Si bien en los cibercafés se registra una contribución importante al acceso en igualdad de posibilidad, a partir de la provisión de equipos y conexión a bajos costos, no creemos por todo lo expuesto hasta ahora, que asistamos a un proceso de formación de destrezas de los usuarios, tendiente a la búsqueda y elaboración de nuevos contenidos de la red por fuera de los dedicados al entretenimiento y comunicación, que sustenten procesos efectivos de democratización/apropiación social.” (Campanella, 2006c)*

Recapitulando, tal como expresa Campanella (2006b), es posible apreciar entonces, que el mapa de políticas para la “Sociedad de la Información” se ha caracterizado por la diversidad en la elección de las áreas a cubrir. A su vez, estos planes exhiben impactos discontinuos -formato de ensayo y error-, ya que aparecen como novedad dentro de las áreas “clásicas” cubiertas por iniciativas públicas. Cabe resaltar además, que en todos los casos el Estado -a través de la Presidencia de la República o mediante empresas públicas- aparece como el actor protagónico, en ocasiones en conjunto con empresas privadas, sin la inclusión de organizaciones de la sociedad civil activas en temáticas de información y desarrollo.

No obstante, en el 2005 en el marco preparatorio para la segunda fase de la CMSI se creó mediante iniciativa oficial, un espacio para el encuentro y discusión entre el sector privado, la sociedad civil y la academia, integrándose actores no gubernamentales a la delegación oficial a la Cumbre.



Ahora bien, *“En el ámbito regional los países agrupados en torno al MERCOSUR, están haciendo esfuerzos para fijar pautas de comportamiento común frente a problemas y desafíos que los involucran. No existe una legislación común referida a la libertad de pensamiento y expresión, pero los cuatro países integrantes, forman parte del sistema de protección interamericano de Derechos Humanos. Han adherido a la Declaración Americana de Derechos y Deberes del Hombre, reconociendo la intervención de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), y suscribieron la Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José de Costa Rica), aceptando la competencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos.”* (Bugallo, 2000)

Es más, los países adherentes tienen el deber de dictar leyes o adoptar las medidas necesarias para hacer efectivos los derechos y libertades contenidos en la misma. *“Por estas razones es de suma utilidad analizar tanto las cláusulas del Pacto como las decisiones de la Comisión y de la Corte Interamericana, porque, de momento, es la única legislación común y la única estructura legal común, que además naciendo del sistema de promoción y protección interamericano de Derechos Humanos, debe servir de base para cualquier intento futuro de normativizar el Derecho Humano a la Información.”* (Bugallo, 2000)

No obstante, tras la crisis de 2002, Uruguay quedó rezagado del resto de los países del bloque. En este sentido, Elissalde (2006) afirma *“Uruguay tenía a instancias del presidente Jorge Batlle un Comité Nacional para la Sociedad de la Información, un organismo ejecutor que era Uruguay en Red, que se encargaba de llevar adelante las estrategias que ese comité planteaba, y eso estaba en el seno de la Prosecretaría de la Presidencia de la República, o sea muy cerca del Poder Ejecutivo. Pero a partir de 2002, con la crisis, a partir de la crisis política a raíz de eso, hubo muchos cambios de cabezas y liderazgos en Uruguay en Red y finalmente terminamos el período con un Uruguay en Red descabezado, sin estrategia, la estrategia desapareció, desaparecieron los ejecutores, se desarticuló absolutamente el área. El gobierno que llega encuentra una oficina vacía, con una persona o dos, un mantenimiento de un sitio web, pero como estrategia desarticulado. Incluso en el último informe anual de 2004 de Uruguay en Red dice que Uruguay carece de estrategia.”*

Con la asunción de Tabaré Vázquez como presidente de la República se crea un Grupo Honorario de Asesoramiento en Tecnologías de la Información (GATI) con el

cometido de asesorar a la Presidencia de la República en el área de tecnologías de la información, de las comunicaciones y de la educación.

*“Ese grupo preparó algunas propuestas que tienen que ver la informatización del aparato del Estado, el acceso al gobierno electrónico y se ha venido conjugando esto. Ese grupo en realidad trabajó asesorando directamente al presidente pero sin un brazo ejecutor, eso fue lo que ha llevado ahora a la posibilidad de que exista un brazo ejecutor en algún momento, lo que une ese alto nivel político y alta influencia en órbita de la Presidencia de la República y después lo que es la capacidad de ejecución en el aparato del Estado, que es una cosa bastante diferente y más complicada. [...] Qué es lo que necesitan, qué es lo que esperan, qué es lo que pueden dar, porque son servicios que crean sinergias que mejoran la economía, la eficiencia y algunos otros derechos, como el derecho a la información, respecto de lo cual Uruguay no tiene ninguna ley pero forma parte del concepto ‘sociedad de la información’.” (Elizalde, 2006)*

En relación a lo expresado anteriormente, *“El mandato de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) que impulsa la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (CMSI) estimula a los gobiernos a instrumentar mecanismos de consulta multisectoriales (incluyendo a los gobiernos, sector privado y sociedad civil) en cada país para definir las respectivas estrategias nacionales hacia la sociedad de la información.” (Finquelievich, 2005, p. 2)*

Atendiendo a la conformación de un órgano de conducción, Elizalde (2006) plantea la conveniencia de seguir el modelo planteado en la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información -atento a las “voces de la sociedad”: empresarios, académicos, usuarios-, concluida en Túnez en diciembre de 2005.

*“Uruguay debería seguir ese ejemplo, tener un oído atento porque es verdaderamente una interacción que beneficia a todos. Y después efectivamente empezar una reforma del Estado que tome en cuenta los cambios culturales que esto produce. Si yo pongo el sueldo que percibe un funcionario del Estado, eso genera cambios, a veces rispidez, temor, incluso hay gente que no quiere que se conozca su sueldo, aunque es un sueldo público que paga el Estado, que pagamos todos. Pero también genera necesidades de eficiencia, si yo me comprometo en un sitio web a tener la información actualizada, la tengo que tener, tengo que disponer de gente que lo haga; si dispongo una ley que habilite el derecho al acceso a la información de la gente, también la tengo que dar. Son cambios lentos, son cambios culturales, por eso el tema de la sociedad de la información no se implanta por decreto o con una resolución de un momento.”*

El martes 30 de mayo de 2006 se pone a conocimiento de la ciudadanía el Texto del Anteproyecto de Ley de Acceso a la Información Pública y Amparo Informativo, presentada por distintas organizaciones integrantes de la sociedad civil, en la Sala 15 del Anexo del Palacio Legislativo.

En el Artículo 1º se establece: *“Alcance del derecho de acceso a la información. Toda persona física o jurídica tiene derecho a solicitar, acceder y recibir información de cualquier órgano perteneciente a la administración pública nacional o departamental. Este derecho comprende la libertad de acceder a las informaciones contenidas en documentos escritos (actas, expedientes, contratos, acuerdos, etc.), fotográficos, en soportes magnéticos, digitales, o en cualquier otro formato; así como la facultad de formular consultas.”*

Por su parte, el Artículo 2º del Anteproyecto de Ley (2006) incluye organismos obligados para con el mismo, siendo estos:

- *“Poder Ejecutivo, Presidencia de la República, Oficina de Planeamiento y Presupuesto, Ministerios, unidades reguladoras, comisiones honorarias, administración central en general y servicios descentralizados.*
- *Poder Judicial, Poder Legislativo, Tribunal de lo Contencioso Administrativo, Corte Electoral y Tribunal de Cuentas.*
- *Intendencias Municipales, Juntas Departamentales, Juntas Locales, empresas de propiedad municipal y fondos fiduciarios en general integrados total o parcialmente con bienes, fondos y/o derechos de los gobiernos departamentales.*
- *Entes autónomos, empresas, bancos, sociedades del Estado, sociedades anónimas con participación total, mayoritario o minoritario del Estado, sociedades de economía mixta y todas aquellas organizaciones empresariales donde el Estado tenga participación mayoritaria en el capital o en la formación de las decisiones societarias.*
- *Las personas públicas no estatales en las que el Estado tenga el control de las decisiones.*
- *Fideicomisos y fondos fiduciarios en general, integrados total o parcialmente con bienes, fondos y/o derechos del Estado en el sentido amplio que enumera el presente artículo.*
- *Y cualquier otra repartición estatal y pública, nacional o departamental, ejerciente de función jurídica administrativa.”*

En tanto, en los Artículos 28° y 29° del Anteproyecto de Ley (2006) se establece: *“Créase un Instituto Nacional para la Información Pública que actuará como persona pública no estatal. [...] El Instituto Nacional para la Información Pública estará a cargo de un comisionado con facultades para controlar la implementación de la presente ley en los sujetos obligados, coordinar con autoridades nacionales la implementación de políticas y expedirse sobre las denuncias o consultas que los ciudadanos le presenten relativos al acceso a la información pública. El cargo de comisionado será rentado y elegido en concurso público de oposición y méritos. Su mandato durará seis años, sin posibilidad de repetir el mismo. Este Instituto se financiará con aportes del Estado, así como con recursos obtenidos a través de programas, convenios, donaciones y proyectos financiados por organizaciones públicas o privadas, nacionales o extranjeras.”*

Por su parte, en el Artículo 30 (2006) se establecen los cometidos del mencionado Instituto, siendo los mismos:

- a) *“Controlar el cumplimiento de la presente ley por parte de todas las instituciones públicas y privadas obligadas por la misma.*
- b) *Promover y coordinar con todos las instituciones obligadas por la ley las políticas tendientes a facilitar el acceso informativo y la transparencia.*
- c) *Ser órgano de consulta para todo lo relativo a la puesta en práctica de la presente ley por parte de todas las instituciones obligadas.*
- d) *Promover campañas educativas y publicitarias donde se reafirme el derecho al acceso a la información como un derecho humano fundamental.*
- e) *Capacitar a los funcionarios públicos en todo lo relativo a la libertad de información.*
- f) *Realizar un informe de carácter anual relativo al estado de situación de este derecho así como las observaciones y recomendaciones que el Instituto entienda pertinentes. Dicho Informe será enviado preceptivamente al Poder Ejecutivo y a la Asamblea General y se le dará amplia difusión pública.*
- g) *Promover una amplia participación de la sociedad civil en todo lo relativo al ejercicio de la libertad de acceso a la información y al control de su cumplimiento por parte de las instituciones obligadas.”* (2006)

Por último en el Artículo 32° (2006) se indica: *“Los organismos comprendidos en el artículo 2 de la presente ley deberán designar un Responsable de Información Pública, que tendrá a su cargo alinear los procesos internos a la presente ley y servirá de enlace con todas las autoridades que desarrollen políticas de información. El responsable también deberá entregar al INIP un informe anual que contenga datos sobre la implementación de la ley, el número de solicitudes recibidas, la naturaleza de la información requerida y los plazos en que la misma fue entregada o denegada.”* (2006)

Actualmente, la Dirección de Cultura del MEC a través del área de fortalecimiento institucional, está llevando adelante un Censo Nacional de Bibliotecas, que implica relevar a unas 500 bibliotecas públicas, privadas y populares -excluyendo las bibliotecas escolares y liceales- existentes en Uruguay.

Como se señala en la nota fechada el 26 de agosto de 2006 en el Diario El País, “Censo de instalaciones y acervo en 500 bibliotecas”, se pretende confeccionar un Sistema Nacional de Información de la Cultura, para el cual este censo va a aportar insumos.

*“El relevamiento divide a las bibliotecas por cinco regiones (noreste, litoral norte, litoral sur, este y sur) y por su forma de gestión.*

*El formulario consta de 90 preguntas, organizadas en seis capítulos. En primer lugar se busca saber si el local donde funciona la biblioteca es propio, prestado o alquilado, el horario en que están abiertas al público y cómo son financiados su presupuesto administrativo y la compra de libros.*

*También se realizan consultas sobre los recursos humanos y sobre el acervo. El estudio permitirá saber cuántos títulos y volúmenes hay y en qué estado se encuentran. Además de libros, se investiga el acervo de diapositivas, microfilms, videos, DVD, fotografías y cartografía.*

*Respecto a los usuarios, se indaga respecto a la cantidad de personas que concurren por día y por mes, el día de la semana que reciben más público y el porcentaje de visitantes que consultan en salas.*

*A nivel edilicio las preguntas van orientadas a conocer en profundidad cómo están las instalaciones, si hay problemas de humedad, si cuentan con extintores contra incendios y cómo es el sistema de seguridad.*

*El último capítulo está dirigido específicamente a conocer las necesidades en recursos humanos, acondicionamiento del local y de colecciones o de libros.”*

Desde nuestra perspectiva, resulta curioso el hecho de que desde el gobierno nacional no se haya tenido en cuenta la participación de profesionales bibliotecólogos tanto en los órganos de dirección del Ministerio de Educación y Cultura como así tampoco en la dirección de la Biblioteca Nacional, sin por ello desconocer las aptitudes de quienes desempeñan hoy dichos cargo.

Posiblemente, este hecho obedezca a dos factores que analiza Muela Meza (2001, p. 4) en la exclusión de Bibliotecarios y Archivistas de la discusión e implementación de la Ley de Acceso a la Información en México, y que desde nuestro punto de vista es extrapolable a nuestra realidad nacional: *“Primero, la causa principal es que este gremio históricamente se ha automarginado de los asuntos políticos en materia bibliotecaria e informativa. Segundo, la sociedad en general es ignorante del papel que juega, y que en la actualidad no juega, pero que debería jugar, el gremio bibliotecario.”*

Es más, Páez Urdaneta sostiene que *“La educación que los profesionales de la información reciben en América Latina se orienta fundamentalmente hacia la formación de individuos con una suerte de background pro humanístico y capacidad para el manejo técnico de las actividades relacionadas con la organización y puesta en servicio de documentos convencionales. A pesar del alto perfil político del estudiantado de la universidad latinoamericana, el estudiante típico de la carrera bibliotecológica no suele distinguirse como uno políticamente activo; por el contrario, se trata de un estudiante de bajo perfil institucional (usualmente una mujer de aproximadamente 23 años de edad) que por dedicarse principalmente a sus estudios logra culminarlos puntualmente. Los profesores de estos estudiantes parecen compartir la convicción de que los mismos, además de ser políticamente pasivos o indiferentes, no son académicamente competitivos o no se sienten académica o institucionalmente seguros frente a los estudiantes de las otras carreras, incluso las más afines en el campo de las humanidades y las ciencias sociales. [...] En términos educativos, las actitudes no son habilidades ni conocimientos. Tampoco es comparativamente sencillo que una actitud hacia un fenómeno político pueda traducirse en una habilidad con ayuda de la cual se puedan manejar estados y dinámicas sociales. Se sabe que los factores que sustentan una posible visión política de la profesión son tratados (cuando lo son) de manera bastante general como ‘conocimientos’, en asignaturas de carácter introductorio, y que los modelos para la acción profesional no han sido actualizados -ni conceptualmente ni conductualmente- a consecuencia precisamente de la poca inclinación que los*

*educadores en el área (o los profesionales más conspicuos en ella) han tenido al respecto de la discusión teórica sobre el problema o la desafección de quienes - habiéndolo examinado teóricamente- no favorecen realmente su traducción en esquemas para la praxis.” (199?, p. 3)*

En tanto, y reencauzando el análisis de la implementación de políticas tendientes a garantizar el derecho a la información, el Plan de Acción Regional para la Sociedad de la Información de América Latina y el Caribe -eLAC 2007- (2005) surge como una agenda de políticas pensada desde la particularidad y diversidad de América Latina y el Caribe. El mismo establece la necesidad de *“Promover y alentar iniciativas y políticas que proporcionen a la ciudadanía un acceso más amplio a la información pública y al patrimonio cultural, histórico, científico y educativo mediante el uso de TIC, incluyendo su preservación en medios electrónicos.”*

En este sentido, el Plan de Acción Regional (2005) insta a *“Establecer o confirmar una instancia coordinadora de las estrategias nacionales en cada país de la región, que contemple la participación de la sociedad civil y el sector privado. [...] Examinar, con la activa participación de la sociedad civil, el sector privado y la academia, las políticas públicas para el acceso universal, ampliando este concepto a todas las TIC, para avanzar así hacia una segunda generación de programas de acceso universal. Realizar y apoyar, con la activa participación de la sociedad civil, el sector privado y la academia, esfuerzos sistemáticos de diálogo regional sobre la convergencia tecnológica y de servicios; las políticas públicas orientadas a la universalización del acceso y a la reducción de costos de Internet, para incluir a los sectores de menores ingresos y de zonas rurales o apartadas.”*

Empero, el acceso universal es entendido dentro de este marco de manera tradicional y carece de alcance integral. A propósito de este tipo de enfoque, Gómez (2003, p. 11) plantea: *“Tradicionalmente se identifica el acceso universal a la capacidad de ‘recibir’ informaciones o estar ‘conectado’ a internet o tener teléfonos celulares. Siendo importante la ampliación de estos servicios, esta perspectiva en forma aislada, presupone un fuerte enfoque del ciudadano como ‘usuario’ o ‘consumidor’ y está muy relacionado con los intereses de las empresas de telecomunicaciones y fabricantes internacionales de software, que necesitan desarrollar más su mercado de consumidores para vender sus productos y servicios. [...] A su vez, el concepto de acceso universal debe extenderse a todos los medios de información y comunicación, y no sólo los ‘nuevos’. Es tan trascendente garantizar el acceso a servicios de*

*telecomunicaciones como el teléfono en zonas rurales o internet en las escuelas, como a los medios tradicionales tales como las radios y TV comunitarias. Las visiones mercantilistas tecnologicistas no incluyen más capacitación en sus proyectos que la mínima necesaria para ser usuarios de los nuevos servicios.”*

Dentro del marco legislativo, el Plan de Acción Regional para la Sociedad de la Información de América Latina y el Caribe (2005) se propone *“Establecer grupos de trabajo subregionales para promover y fomentar políticas de armonización de normas y estándares, con el fin de crear marcos legislativos que brinden confianza y seguridad, tanto a nivel nacional como a nivel regional, prestando especial atención a la legislación sobre la protección de la privacidad y datos personales, delitos informáticos y delitos por medio de las TIC, spam, firma electrónica o digital y contratos electrónicos, como marco para el desarrollo de la sociedad de la información.”*

En relación a ello, Campanella (2006a) expresa: *“Los siguientes objetivos orientan entonces la gestión del eLAC:*

- *“avanzar hacia una sociedad de la información que beneficie a todos los habitantes de América Latina y el Caribe;*
- *fomentar el desarrollo a través del crecimiento con equidad;*
- *consolidar la democracia y fortalecer la integración regional, y*
- *acelerar ese proceso y reducir sus costos económicos y sociales.*

*Como es posible apreciar, la promoción del desarrollo informacional, considerado como proceso indisociable de un desarrollo social y humano inclusivo, tendiente a la cohesión social, emerge como una perspectiva omnipresente en este plan.”*

La democracia se constituye en uno de los grandes mitos de la modernidad. La democratización se constituye en un elemento de consenso para la superación de la crisis, como un factor de estabilidad política y como el medio para satisfacer las necesidades tanto éticas como morales de las masas.

Empero, la democratización no ha afectado las estructuras de poder, poder que se expresa en una determinada relación en que una clase es capaz de determinar el comportamiento de las otras, y en casos, de los restantes segmentos de ella misma. *“Democracia (en las variadas formas que adopta), dictadura, fascismo, son métodos para realizar esa capacidad y mantener el poder de una clase: la burguesa. La democracia ha sido precisamente eso, un método para ejercer el poder de la*



*burguesía lo que determina su límite: la preservación de ésta como clase dominante. La forma en que resuelva los conflictos que aparezcan, la delegación que haga de sus funciones de administrar, deben verse en el marco de su objetivo: legitimar y mantener el poder burgués.” (Marí Lois, 2003, p. 15-16)*

El desarrollo de una Política Nacional y/o Regional no implica, desde nuestra perspectiva, la garantía de racionalidad, utilidad social o siquiera de oposición al sistema hegemónico. Esto radica en el hecho de que la clase social que posea el control del proceso de elaboración de políticas será quien determinará el tipo de políticas que se formulen.

Por ende, la elaboración de Políticas de Información debe estar dirigida a asegurar el bienestar social y no a acentuar las diferencias sociales. Este hecho es posible a partir de la inclusión de Políticas de Información en la Educación.

Consideramos, que en el actual escenario mundial, *“Una respuesta correcta y generalizada en todos los niveles a esta realidad de condicionamiento ideológico, cultural y político es un elemento necesario para las luchas de los sectores populares en su intento de construir un proyecto histórico alternativo, que responda a los intereses nacionales y las grandes mayorías de nuestros pueblos. [...] Si para los latinoamericanos la información no es simplemente una mercancía, la información que se vehiculiza a través de los medios de comunicación ha de incidir en los procesos alternativos promoviendo el establecimiento de un sistema social libre y justo.” (Festa; [et. al], 1982, p. 5-6)*

En este sentido, *“Desde el fin de los años noventa, la magnitud adquirida por el movimiento altermundialista favoreció la emergencia de una nueva forma de educación popular que podemos catalogar en la corriente política crítica, al tener dos variantes según el análisis hecho por el Instituto Canadiense de Educación a los Adultos (ICEA): Una sudamericana, sobretudo alrededor de la influencia ejercida por los escritos y la práctica de Paulo Freire; Y otra europea basándose en un análisis marxista (1988, p.37). Más allá de las diferencias que existen en su seno, esta corriente pone el énfasis sobre un enfoque conflictivo de la sociedad así como sobre el cuestionamiento de las estructuras institucionales existentes.” (George, 2006)*

Estos procesos alternativos deberán estar dirigidos entonces hacia la concientización y la autonomía. Por ende, la alternativa es la educación popular liberadora. *“La educación popular liberadora es, quizás, uno de los movimientos culturales más importantes de nuestra época. Hablo de movimiento cultural en cuanto*

*privilegia la dimensión cultural de los procesos, impulsando la constitución de los sujetos como protagonistas de su propia educación y de la educación y transformación de la sociedad.” (Rebellato, 1995, p. 204)*

Es en este contexto donde inscribiremos la alfabetización informacional humanizante como fundamento básico para la confección de Políticas de Información desde una perspectiva antihegemónica, que se encaminen hacia la constitución de una sociedad para todos y para todas.

### 3.5.2. LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

La educación básica constituye un derecho humano y uno de los elementos clave en la lucha contra la pobreza.

Entendemos por educación básica a aquella capaz de satisfacer necesidades básicas de aprendizaje de niños, jóvenes y adultos, dentro y fuera del sistema escolar, y a lo largo de toda la vida.

Empero, debemos tener presente que *“Desde la producción capitalista, la educación tiene relevancia económica sólo y cuando contribuye a aumentar la productividad de los trabajadores productivos. No es el contenido de la educación lo que determina por sí mismo su carácter productivo sino la inserción de éste en la producción. Define así la educación como consumo, si refleja valores tradicionales y la educación como inversión, si responde a una concepción moderna, eficiente y es funcional para el desarrollo.”* (De Luca, 2003)

Es más, Bowles y Gintis (1983 citado en Gil Ribero, 2002, p. 3), revisando la interpretación de la dinámica educativa, distinguen la función política y la función económica. En este sentido señalan que *“[...] la contradicción central de los sistemas educativos de las sociedades de capitalismo avanzado se deriva de dos aspectos de su localización en la totalidad social. Primero: forma generalmente un subsistema de la esfera del Estado y, por tanto, está directamente sujeto al principio de los derechos otorgado a la persona. Segundo: la educación está directamente involucrada en la articulación contradictoria de las esferas en el capitalismo avanzado, lo que se expresa en términos de la dicotomía propiedad/persona: la educación reproduce los derechos de la propiedad, mientras que está en sí misma organizada en los términos de los derechos de las personas.”*

En efecto, el término educación es definido por la ANEP (MEC, 2003, p. 9) como un *“Proceso de desarrollo de las aptitudes, actitudes y otras formas de conductas requeridas por la sociedad. Cuando se efectúa de manera informal se confunde con el fenómeno de crecimiento; si se produce en un medio determinado y controlado, puede ser formal o no formal.”*

Sin embargo, y a pesar de ser recogida reiteradamente en la agenda internacional, para amplias capas de la población en América Latina, el derecho a una

educación obligatoria, gratuita y de calidad es todavía un sueño, producto -entre otros factores- de la desigualdad social que conforma estructuralmente a la región latinoamericana y que también se plasma en la educación.

Así, mientras los Gobiernos se embarcan en planes de redes virtuales de educación superior para la región y ambiciosos proyectos de investigación científica -de los cuales no dejamos de reconocer su importancia- son incapaces o carecen de la voluntad política necesaria, en el mejor de los casos, para cumplir con su obligación de garantizar las necesidades básicas educativas de toda la población, sin que esta contribuya, tal como lo ha hecho durante décadas, a la reproducción social de la pobreza.

En nuestro país, la educación aparece integrada al conjunto de los que denominamos Políticas Sociales de Estado.

En tal sentido, la educación entendida como prácticas de asistencia, contención y represión, es presentada por la ANEP como el pilar de las Políticas Sociales. *“[...] la educación es el pilar de las políticas sociales, ya que no sólo contribuye al fortalecimiento de la democracia, sino también constituye el instrumento más eficaz y con efecto más duradera, en el combate a la pobreza y a la marginalidad, en el logro de una mayor competitividad económica y social, y en la reducción de las desigualdades en la distribución del ingreso.”* (ANEP, 2000, p. 50)

La educación, vista desde el discurso de la ANEP como un proceso unidireccional, y donde los valores transmitidos aparecen como algo inmutable, apunta decididamente hacia la cohesión social y el mantenimiento del status quo.

Reflexionando a partir de Martinis (2005, p. 30), *“Somos conscientes de la complejidad del problema que planteamos, ya que rechazamos las formulaciones contenidas en las políticas educativas vigentes por entender que han vaciado de contenido a la educación, y, a la vez, postulamos la no existencia de un pasado ideal o de un discurso auténtico a los cuales retornar.”*

En este sentido, afirmamos que la función de la educación bajo el discurso de la ANEP es *“[...] la asimilación de contenidos humanos esenciales, seleccionados por la clase en el poder y que asegura la reproducción social de esa propia clase.”* (Marí Lois, 2003, p. 32)

Este modelo “bancario” de educación implica que *“En verdad, lo que pretenden los opresores ‘es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime’. A fin de lograr una mejor adaptación a la situación que, a la vez, permita una*

*mejor forma de dominación. Para esto, utilizan la concepción ‘bancaria’ de la educación a la que vinculan todo el desarrollo de una acción social de carácter paternalista, en que los oprimidos reciben el simpático nombre de ‘asistidos’. Son casos individuales, meros ‘marginados’, que discrepan de la fisonomía general de la sociedad. Esta es buena, organizada y justa. Los oprimidos son la patología de las sociedades sanas, que precisan por esto mismo ajustarlos a ella, transformando sus mentalidades de hombres ‘ineptos y perezosos’. Como marginados, ‘seres fuera de’ o ‘al margen de’, la solución para ellos seria la de que fuesen ‘integrados’, ‘incorporados’ a la sociedad sana de donde ‘partirán’ un día, renunciando, como tránsfugas, a una vida feliz...*

*Para ellos la solución estaría en el hecho de dejar la condición de ser ‘seres fuera de’ y asumir la de ‘seres dentro de’.” (Freire, 1971, p. 79-80)*

*Consecuentemente, cabe recordar que “Es el propio Marx quién al cuestionarse sobre las fuerzas y mecanismos operativos que facilitan el consenso social a pesar de estas contradicciones inherentes (desigualdad y explotación) en el capitalismo donde los conflictos, luchas y reacciones sociales son aplacadas e inhibidas hasta su menor expresión, reconoce en el papel del Estado el mayor sostén hegemónico ideológico que perpetúa el ‘status quo’ en la sociedad. Por consiguiente es el estado quién se preocupa y ocupa efectivamente de la socialización, formación y preparación educativa de las nuevas generaciones, la conservación del orden social y la reproducción de los valores del sistema de producción capitalista. Es por ello que en las escuelas y particularmente en cada una de las aulas y a través de la práctica educativa (enseñanza y aprendizaje) se reproduce, naturaliza y ejerce las jerarquías y disciplinas que la propia sociedad requiere [...].” (Aparicio, 2003, p. 7-8)*

*Pues bien, analizando brevemente la realidad nacional, nos remontamos a 1875, año en que José Pedro Varela -desde su cargo como Director de Instrucción Pública- eleva un Proyecto de Ley de Educación Común a las autoridades de la época. “Liberal principista de la primera hora, Varela acabó por llevar adelante su reforma educativa como funcionario del gobierno de Latorre, situación que lo obligó a aceptar varias restricciones a su proyecto originario. Más allá de las motivaciones y justificaciones que tuviera para hacerlo, esas circunstancias permiten suponer que el Inspector Nacional de Instrucción Primaria consideraría que el decreto-ley n° 1350, sancionado en agosto de 1877, satisfacía sus objetivos fundamentales. En realidad, el decreto*

*desatendía los principios de laicidad y descentralización, limitándose a incorporar los de obligatoriedad y gratuidad.” (Carreras, 1991, p. 64)*

En consecuencia, Martinis (2005, p. 31) apunta *“La figura de Varela constituye para quienes actúan en el campo de la educación en Uruguay un ícono. Su nombre se asocia a la tradición democratizadora e igualadora de la escuela pública uruguaya expresada en el triduo de escuela laica, gratuita y obligatoria.”*

Hacia mediados de la década de 1940, los procesos de institucionalización de un sistema educativo público en Uruguay, suponía ya la inclusión de todos los niños en la educación primaria, ubicando la relación educación-sociedad como una relación de necesidad.

*“Es claro que la expansión económica y la estabilidad política que el país desarrollo en esa primera mitad del siglo XX no puede dejar de considerarse como elementos relevantes para comprender la sedimentación de esta relación. De hecho, en el país se desarrollo un vasto movimiento pedagógico que sustentó estas ideas y que imprimió un dinamismo particular al desarrollo del sistema educativo, particularmente a través de la gestación de experiencias educativas en el medio rural. Desde allí se conforma una tradición de la escuela uruguaya, mito asentado sobre el legado vareliano y en función del cual se dota de sentido al trabajo educativo.” (Martinis, 2005, p. 34)*

La crisis política y económica vivida por el país desde mediados del siglo XX encuentra un imaginario pedagógico consolidado, anclado en un mandato originario para el sistema educativo.

*“Las pedagogías tecnicistas que de la mano del modelo desarrollista y de la Teoría del Capital Humano irrumpieron en el escenario educativo uruguayo en los años 50’ y 60’ debieron articularse, como condición de viabilidad a este imaginario pedagógico ya consolidado. Si bien la discusión humanismo/tecnicismo se instaló y tuvo vigencia, el resultado constituyó un híbrido que preservó los significantes fundamentales de la ‘tradición pedagógica nacional’.” (Martinis, 2005, p. 34)*

La ola de reformas que recorrió el continente americano en los años ’90, “[...] instaló en el país su versión neo-desarrollista, reflatando principios de la teoría del capital humano y prestando particular atención al fenómeno de la pobreza. La relación educación/pobreza, ciento veinte años después del Decreto-Ley de Educación Común continúa en el centro de la escena educativa. La idea redentora de la educación en relación con la pobreza, también.” (Martinis, 2005, p. 34)

Ante esta ola de reformas, Torres (2005, p. 18) expresa que *“La educación, especialmente la educación pública, se encuentra en estado calamitoso en la mayoría de nuestros países. La pobreza y la lógica de la supervivencia invadieron la escuela, forzándola a asumir muchos de los problemas sociales no resueltos por el Estado, las comunidades y las familias, convirtiéndola en guardería de niños mientras sus padres se ganan la vida de algún modo, en refugio de adolescentes y jóvenes incómodos en la familia y sin esperanza de encontrar empleo, en comedor escolar y comunitario en muchos casos, en centro de contención, encuentro y espera. [...] Las reformas escolares, en especial las iniciadas en la década de 1990, fueron homogeneizantes y tecnocráticas, reformas de cúpula hechas con asesoría y préstamos internacionales pero con débil consulta y participación social, ocupadas más en el diseño de las políticas que en su implementación, por lo general centradas en los temas y problemas de la gestión antes que en la pedagogía y los contenidos de aprendizaje. Dichas reformas no sólo no han logrado los objetivos que se plantearon en términos de cobertura y calidad, sino que más bien desandaron camino y, en muchos casos, tuvieron el efecto de desestructurar el sistema escolar público, de tirar abajo lo mucho o poco bueno que había en pie.”*

En tanto, Martinis (2005, p. 35) alude que *“Un elemento que nos parece central en estas elaboraciones es que, precisamente, el mismo discurso de la Reforma Educativa que viene a colocarse en escena desde una autoproclamación a la ‘refundación del sistema educativo’ es el que viene a reforzar los elementos fundamentales de la relación entre educación y sociedad inscriptos en la tradición del sistema educativo uruguayo, articulándolos en la retórica progresista de la calidad y la equidad.”*

En efecto, la introducción del Proyecto de Ley de Presupuesto elevado para el período 2000-2004 establece: *“Estas medidas que se sustentan en principios de equidad y calidad educativa, deben ampliarse a los efectos de lograr que la Escuela Pública, que históricamente ha sido concebida como entidad integradora de la sociedad y la cultura uruguaya, pueda enfrentarse a los desafíos actuales de una sociedad que presenta cambios importantes como síntomas de desintegración social. En este sentido, la Educación primaria deberá apelar a estrategias y medios diferenciales con énfasis en los sectores más carenciados a efectos de continuar cumpliendo su función de promoción de la equidad y la integración social. Para ello el eje central de la propuesta programática en Educación Primaria para este quinquenio lo constituye el*

*desarrollo y la expansión de las escuelas de tiempo completo.” (ANEP, 2000 citado en Martinis, 2005, p. 35)*

Estas reformas se materializan además en la forma como se organiza el organigrama de la ANEP. “[...] ANEP tiene un órgano de dirección principal (CODICEN). Existen a su vez los Consejos desconcentrados, que responden cada uno de ellos a los diferentes niveles de Educación primaria (Consejo de educación Primaria CEP), secundaria (Consejo de Educación Secundaria CES), y educación técnico-profesional (Consejo de Educación Técnico-Profesional CETP) y dependiente directamente del CODICEN la dirección de Formación Docente. Asimismo existen hoy dos órganos creados a partir de proyectos especiales y de financiamiento externo (básicamente BID y Banco Mundial) que son MECAEP y MEMFOD que desarrollan programas de estudio e investigación en educación en los diferentes niveles. La integración de dichos organismos a la estructura de ANEP fue uno de los requisitos planteados a corto plazo en los contratos de la creación de estas unidades.” (Filgueira, F.; Mancebo, M. E.; Rossel, C., 2005, p. 14)

Ahora bien, precisando el término Políticas Educativas, el Grupo de Investigadores de Políticas Educativas de la Universidad de la República sostiene que el mismo presenta una conceptualización difusa, solapada parcialmente por la definición de otros términos como Políticas Sociales y/o Políticas Lingüísticas, lo que hace necesario una delimitación que permita mayor precisión terminológica.

En este entendido, establece que *“Las políticas educativas ocupan un lugar central en el conjunto de políticas que diseña un gobierno para hacer viable su proyecto de país, en tanto la educación es la ‘vía regia’ para modelar las actitudes, transmitir los valores, proporcionar los puntos de referencia que los ciudadanos deberían poseer para que dicho proyecto se convierta en una posibilidad cierta. El tipo y cualidad de educación que el Estado brinde a sus ciudadanos se vincula, pues, directamente con el tipo de país planteado.”* (Colombo, S.; Bordoli, E.; Mir, J. P., 2005, p. 53)

Atendiendo a que las Políticas Educativas se configuran como un discurso “lógicamente estabilizado” dentro y desde los AIE, consideramos que *“Su raíz es esencialmente ideológica [...] y su objetivo es lograr el control y la dirección de lo que sucede en la educación. No es un producto personal de tal o cual individuo, sino que se inscribe dentro de una estructura, desde la cual toma y articula los sentidos. [...] Su origen es estructural, producto de una red de sentidos históricamente constituida. Su*



*matriz es ideológica, apostando a la configuración de Aparatos que aseguren la reproducción social. Su operación es dejar fuera al sujeto, intentando asegurar una red estable de significados. Explícitamente, el discurso de las políticas educativas se presenta como una herramienta neutral para el buen gobierno. ¿Gobierno de quién? De los individuos que una vez que se incorporan a la buena gestión de sus políticas pueden generar explícitamente los cambios necesarios. En las políticas educativas, cada día más encasilladas en las dinámicas de gestión y administración, los destinos de la educación son orientables en el camino que se pretende explicitar. ¿Por quiénes? Por los individuos que directamente se ‘apropian’ del discurso ‘correcto’ y son capaces de transformar la realidad.*

*En esta operación, el discurso que nace de una estructura, directamente la niega. Planes, programas, proyectos de evaluación de saberes, reformas administrativas, todos estos adminículos tecnológicos emergentes de las políticas educativas, hacen referencia directa a un mundo regido por individuos estables, representables, capaces de ser ‘reordenados’ en el camino correcto por medio del buen gobierno. Por más que se haga referencia a ‘sujetos’, el discurso de las políticas educativas suprime esta categoría, asignándole el sentido pragmático de personas, actores o meros individuos. A su vez, estos son modificables a través de la acción y la ‘sensibilización’.” (Mir, 2005, p. 47-48)*

Consecuentemente, Lenin (1969-1972, XXX, p. 268-269) plantea: “Una de esas hipocresías burguesas es la creencia de que la escuela puede mantenerse al margen de la política. Ustedes saben muy bien qué falso es esto. La burguesía misma, que defendía ese principio, hizo que su propia política burguesa fuera la piedra angular del sistema educacional y trató de reducir la enseñanza a la formación de sirvientes dóciles y eficientes de la burguesía, de reducir incluso toda la educación, de arriba abajo, a la formación de sirvientes dóciles y eficientes de la burguesía, de esclavos e instrumentos del capital. Jamás pensó en hacer de la escuela un medio para desarrollar la personalidad humana.”

Por ende, el discurso de las Políticas Educativas, como discurso ideológico, se presenta como una herramienta efectiva de gobierno y dirección por parte de la clase hegemónica que posee el control del Estado. “En la medida en que el discurso de las políticas educativas se centra en una ‘naturalización’ de las relaciones y los problemas, haciéndolos ‘evidentes’ y muestra de las propiedades de la ‘cosa en sí’, estamos

*esencialmente ante un discurso ideológico que integra la estructura desde donde se configura el acontecimiento didáctico.” (Mir, 2005, p. 50)*

Efectivamente, desde la perspectiva del Estado uruguayo, la educación se ubica en el conjunto de los dispositivos tendientes a la construcción de la equidad social.

Para Martinis (2005, p. 28) *“Esto supone, como política, el desmantelamiento de la escuela como espacio de transmisión de la cultura y su construcción como espacio a través del cual se distribuyen bienes materiales y se ‘contiene afectivamente’. Por otra parte, y particularmente desde el año 95, esto se articula en el marco de un discurso que otorga sentido a éstas políticas desde la noción de seguridad ciudadana.”*

En este contexto, la educación de personalidades y el proceso de producción aparecen indisolublemente ligados. *“La educación cumple una doble tarea; asimilar la cultura objetivizada y transformar las fuerzas productivas y relaciones de producción, para dominar los futuros procesos sociales; transmitir lo pasado y anticipar el futuro. En esta dialéctica funcional penetra de manera determinante todo el contenido clasista de la sociedad y se manifiesta de manera diferente para uno u otro componente de esta sociedad.*

*En una cultura de dominación predomina el contenido instructivo de la educación dirigido a la transformación de las fuerzas productivas, mientras que en el aspecto educativo se persigue asimilar, transmitir las relaciones de dominación vigentes para conservarlas, lo que es, de suyo una antinomia en tanto que la transformación de aquellas implica, en su despliegue, el cambio de éstas. Los valores a finalidades no asociados a la lucha de clases.” (Marí Lois, 2003, p. 35-36)*

Este discurso dista además de la construcción de todos los niños y niñas como sujetos de derechos y de posibilidades, y por el contrario, construye *“[...] diversas redes o circuitos de escolarización, el acceso a los cuales, en la práctica, está condicionado por los niveles sociales, culturales y económicos en los que se desenvuelve la vida cotidiana del niño y su familia. Lejos de centrarse en derechos y posibilidades, lo que se hace es introducir un estigma, clasificar al otro, embretarlo. En el caso de aquellos niños que viven en situaciones de mayor vulnerabilidad se tiende a la construcción de una cadena de equivalencia en la cual el niño pobre (equivale a) fracaso en la escuela (equivale a) peligroso (equivale a) delincuente, instalándose las famosas profecías autocumplidas [...].” (Martinis, 2005, p. 28)*

No nos engañemos, las políticas impulsadas desde los organismos de préstamo internacionales y las potencias capitalistas conducen única e inequívocamente a la

reproducción del sistema. *“El sistema educativo ayuda a integrar a los jóvenes al sistema económico, creemos, a través de la correspondencia estructural entre sus relaciones y las de la producción. La estructura de las relaciones sociales de la educación no solo acostumbra al estudiante a la disciplina en su puesto de trabajo, sino que desarrolla los tipos de comportamiento personal, formas de presentación propia, imagen de sí mismo e identificaciones de clase social que son ingredientes cruciales de la idoneidad para el puesto. Concretamente, las relaciones sociales de la educación - las relaciones entre administraciones y maestros, maestros y estudiantes, estudiantes y estudiantes y su trabajo- son una réplica de la división jerárquica del trabajo. Las relaciones jerárquicas están reflejadas en las líneas de autoridad verticales que van de administradores a maestros y a estudiantes. El trabajo enajenado se refleja en la falta de control que tiene el estudiante sobre su educación, la enajenación de este sobre el contenido de los planes de estudio, y la motivación del trabajo escolar a través de un sistema de calificaciones y otras recompensas externas, en lugar de mediante la integración del estudiante, bien en el proceso (aprendizaje) bien en el resultado (conocimientos) del ‘proceso de producción’ de la educación. La fragmentación del trabajo se refleja en la competencia institucionalizada y muchas veces destructiva entre estudiantes, mediante una constante evaluación y clasificación ostensiblemente meritocráticas. Cuando acostumbra a los jóvenes a una serie de relaciones sociales similares a las del lugar de trabajo, la instrucción escolar intenta encauzar el desarrollo de las necesidades personales hacia sus requerimientos.”* (Bowles; Gintis, 1985, p. 175-176)

La escuela enseña a responder, no a preguntar ni argumentar. La escuela no enseña para la vida, enseña para el trabajo. *“Las sociedades sostienen las escuelas por razones que se encuentran entre dos extremos: por una parte, porque contribuyen a reproducir el orden social; por otra, por la esperanza de que pueden contribuir a mejorar ese orden. Las escuelas caminan orientadas así entre el pasado y el futuro. Su tarea no es sólo preservar el pasado, sino construir el futuro. En la escuela se aprende de los maestros, de los compañeros de clase, de los libros, del ejemplo de los adultos, de la forma en que se organiza y lleva a cabo la tarea escolar, de muchas cosas. Se aprende una relación con el conocimiento y con la realidad a la que ese conocimiento se refiere y sobre la que se le permite actuar. Se aprenden formas de relaciones con otras personas. Se aprenden ideas sobre uno mismo, sobre nuestro lugar en la*

*estructura social, en la vida y en el mundo, se desarrollan esperanzas y expectativas, se adquieren habilidades.” (De Luca, 2003)*

Empero, esto se ve agravado por el hecho de que hoy día *“La educación ya no es el factor de movilidad social que fue dos, tres décadas atrás, cuando el salto generacional en muchos de nuestros países pasó de abuelos o padres analfabetos a hijos e hijas universitarios. Entonces, el estudio era valorado y tenía una recompensa moral, social y económica. Hoy, la promesa de mayor educación = mayor posibilidad de superar el propio entorno, conseguir trabajo, asegurar un ingreso y mejorar la calidad de vida, dejó de ser cierta.” (Torres, 2005, p. 20)*

Lejos de la realidad, la ANEP postula que sus cometidos se sustentan en principios de equidad y calidad educativa, donde la educación primaria continuará cumpliendo su función de promoción de la equidad y la integración social.

Sin embargo, cabe precisar que *“La expansión de la matriculación en América Latina en las últimas décadas esconde la penuria de los medios invertidos para generalizar la educación obligatoria y presenta una visión falsamente optimista. Ninguno de los países de la región ha conseguido que los años de educación obligatoria que los propios países han fijado se cumplan efectivamente. La ínfima calidad de la educación ofrecida a los sectores populares produce altísimas tasas de repetición y abandono del alumnado a la vez que las evaluaciones que periódicamente se hacen alertan sobre los bajos niveles de aprendizaje.” (Torres, 2005, p. 9)*

**Gráfico 1. Uruguay. Estimación del porcentaje de población de 3 a 25 años de edad que asiste a la educación por grupo de hogares ordenados por quintos de ingreso per cápita según grupo de edades. Año 2005.**

	Grupo de hogares ordenados por quintos de ingreso per cápita					
	Total	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5
4 a 5 años	87,8	82,8	91,7	93,6	96,2	98,1
6 a 11 años	98,6	98,6	98,5	98,3	98,6	99,6
12 a 14 años	95,3	93,2	96,3	96,5	98,5	99,1
15 a 17 años	78,5	65,0	80,9	90,6	95,2	98,8
18 a 25 años	40,8	19,7	33,2	48,5	61,8	73,9
Subtotal 5 a 14 años	97,4	96,7	97,6	97,6	98,6	99,5
Total 3 a 25 años	73,3	69,6	70,9	74,4	81,0	87,2

\* Ingreso corriente per cápita con valor locativo

El ingreso corresponde al mes de relevamiento de la encuesta y no al período de referencia con que se releva el ingreso

Tomado de: INE, 2005, p. 8.

La pretensión de equidad e integración social se presenta como ilusoria si analizamos que “[...] la asistencia a la educación presenta una asociación significativa con la condición económica de los hogares donde residen los niños y jóvenes. Con la excepción del grupo de 6 a 11 años, en el resto de las edades se observa una distribución regresiva de la asistencia que indica un ingreso más tardío y un abandono más temprano a la educación de los niños y jóvenes que pertenecen a hogares de bajos ingresos. Entre los 4 y 5 años los datos dan cuenta de que lo que resta para universalizar la educación inicial se explica mayoritariamente por lo que ocurre entre los niños que se encuentran en el primer quintil de ingresos, en donde las tasas de asistencia apenas sobrepasan el 80 por ciento.” (INE, 2005, p. 8)

De Luca (2003), en tanto, sugiere que podemos identificar dos líneas de pensamiento que confluyen en la vinculación pobreza-riesgo escolar. “De un lado, el progresista, se viene escuchando con cierta frecuencia la aplicación del concepto de educabilidad, no ya como condición innata de todo ser humano, sino como resultado de las condiciones sociales previas a la escolarización de cada niño. Hay incluso quienes buscan el indicador que permita identificar el número de niños ‘por debajo de la línea de educabilidad’. Del lado del ultraliberalismo el concepto es el darwinismo, es decir, la presunción de que hay factores sociales y culturales que terminan tornándose en

*genéticos, al punto de predeterminar el futuro de los niños [...] En definitiva, unos desde el reconocimiento del drama social, otros desde la exaltación de lo orgánico, ambos coinciden en relativizar las posibilidades de éxito de los más pobres.”*

De hecho, cabe preguntarse, ¿deben las escuelas formar a los jóvenes para que se adapten a la actual sociedad tal como ella es? O, en contrapartida, ¿es la misión de la escuela formar a los niños y jóvenes desde una perspectiva revolucionaria que trate de mejorar esa misma sociedad?

Desde nuestra perspectiva, la idea común de la educación como clave para el cambio ignora -concientemente- el hecho de que la forma y contenido de la educación se ven afectadas, y en algunos casos determinadas, por los sistemas reales de decisión -política- y mantenimiento -económico-.

Es más, creemos firmemente que los factores socio-económicos tienen incidencia directa y determinante sobre la educación y el aprendizaje desde diferentes dimensiones que incluyen el acceso, la retención, la finalización, el aprendizaje y la posibilidad de continuar aprendiendo a lo largo de toda la vida.

*“En los últimos años, la educación, el mejoramiento de su calidad y una distribución más igualitaria de la misma ha pasado a verse como estrategia fundamental para ‘aliviar la pobreza’. En verdad, no obstante, no basta con una educación mejor y más igualitaria para superar la pobreza; la propia pobreza dificulta o impide el acceso a la educación, empobrece su calidad y dificulta su distribución equitativa. Está probado que hay una relación directa entre desigualdad en la distribución de los ingresos dentro de cada país (coeficiente de Gini) y desigualdad educativa: a mayor desigualdad en los ingresos, mayor es la diferencia en la cantidad de educación (años de escolaridad) a la que acceden ricos y pobres y en la calidad de la educación a la que acceden unos y otros.”* (Torres, 2005, p. 18)

Conforme a estas apreciaciones, concordamos con Martinis (2005, p. 28) en que *“La formulación de las propias políticas se convierte en un espacio de construcción de biografías sociales anticipadas, generando los carriles o senderos dentro de los cuales se deben desarrollar las carreras de los pobres. En definitiva, una educación pobre, contextualizada, para pobres.”*

Es más, según Torres (2005, p. 33) este hecho obedece a que *“Quienes formulan y ejecutan las políticas educativas a nivel nacional e internacional se mueven con dobles estándares: una noción de calidad equiparable a la mejor oferta disponible en el Primer Mundo para la educación privada de los ricos, los hijos propios, y otra*

*noción de calidad para la educación –mayoritariamente pública– de los pobres, los hijos de los demás.”*

En consecuencia, *“Sobre este entramado de relaciones de poder, producción y ordenamiento social el estado asume el rol de socializador y disciplinador de la fuerza de trabajo, valido de diversos dispositivos políticos, institucionales y simbólicos que tienden a acuñar e instituir una visión del mundo primante, universalmente válida y coercitiva.”* (Aparicio, 2003, p. 8)

Desde Gramsci (1984, p. 154), establecemos que las funciones educadoras y formativas del Estado moral y cultural son vistas como *“Tarea educativa y formativa del Estado, cuyo fin es siempre crear nuevos y más altos tipos de civilización, adecuar la ‘civilización’ y la moralidad de las más vastas masas populares a las necesidades del desarrollo continuo del aparato económico de producción y, por consiguiente, elaborar, físicamente incluso, nuevos tipos de humanidad [...]”* y agrega *“[...] todo Estado es ético en la medida en que una de sus más importantes funciones es la de elevar la gran masa de la población a un determinado nivel cultural y moral, nivel (o tipo) que corresponde a la necesidad de desarrollo de las fuerzas productivas y, por consiguiente, a los intereses de las clases dominantes. La escuela como función educativa positiva, y los tribunales como función educativa represiva y negativa, son las actividades estatales más importantes en este sentido; pero, en realidad, tienden al mismo fin muchas otras iniciativas y actividades pretendidamente privadas, que forman el aparato de hegemonía política y cultural de las clases dominantes”* (Gramsci, 1984, p. 174)

Ahora bien, *“[...] ¿qué es exactamente la organización de clase de la clase dirigente? ¿Es, como podría ser para la clase dominada, un partido político? Hay siempre varios partidos políticos burgueses, pero éstos no son más que ‘extras’ en la escena de la política. Es el Estado el que realmente constituye la organización de clase de la clase dirigente. El Estado como el instrumento para la lucha de clases fue forjado durante luchas pasadas que auguraban otras futuras. A través del Estado la burguesía actúa colectivamente y ejerce el poder.”* (Bertaux, 1997-1998, p. 86)

Andrada Oliveira y Duarte (2005, p. 289-290), analizando las Políticas de Educación en América Latina, sostienen que *“A educação, como uma das mais importantes e elementares políticas sociais, assume, nesse contexto de reforma a que se assiste nos países latino-americanos, um caráter dual e contraditório. Ao mesmo tempo em que se afirma como uma política social de caráter universal (a ampliação da*

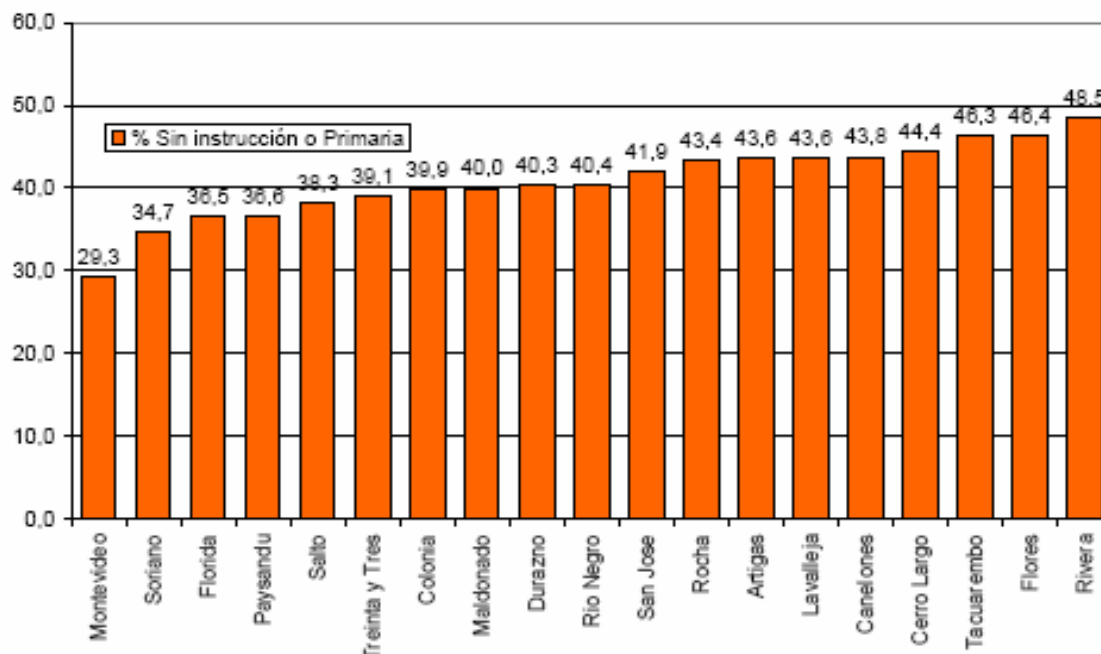
*escolaridade e o crescimento do contingente de alunos atendidos nos sistemas e redes públicas, na maior parte dos países latino-americanos, é um indicador desta tendência) ela tem sido orientada também pela lógica da focalização. Esta segunda orientação tem conduzido a política educacional a se concentrar em processos que asseguram o acesso e a permanência de grupos mais vulneráveis socialmente na escola [...]"*

La Política Educativa sustentada en el desarrollo de la educación pública es, en el entender del gobierno actual, “[...] *la red de instituciones con mayor cobertura territorial y que en mayor medida fomenta la integración social y la capacidad redistributiva del país.*” (MEC, 2005, p. 7)

A pesar de ello, los indicadores demuestran otra realidad, ya que la heterogeneidad en la instrucción se manifiesta no solo por grandes áreas geográficas, sino porque presenta disparidades significativas a nivel departamental, desconociendo la capacidad redistributiva a nivel nacional como un todo homogéneo. “*Si se analiza por departamentos, Cerro Largo es el de mayor porcentaje de personas sin instrucción (4,2 por ciento), seguido por Rivera (3,1 por ciento). Considerando en forma conjunta a la población que no posee instrucción formal y aquella que como máximo alcanzó la enseñanza primaria, se observan cuatro departamentos que se destacan por su baja educación: Rivera, Flores, Tacuarembó y Cerro Largo (por encima del 44 por ciento). En tanto en el otro extremo, los departamentos con mayor formación en educación son los de Montevideo, Salto, Durazno, Treinta y Tres, Paysandú y Soriano. En ellos, más de un 10 por ciento presenta estudios de nivel terciario.*” (INE, 2005, p. 5)



**Gráfico 2. Uruguay. Estimación del porcentaje de población de 15 o más años de edad sin instrucción o estudios de educación formal hasta primaria según departamentos.**



Tomado de: INE, 2005, p. 5.

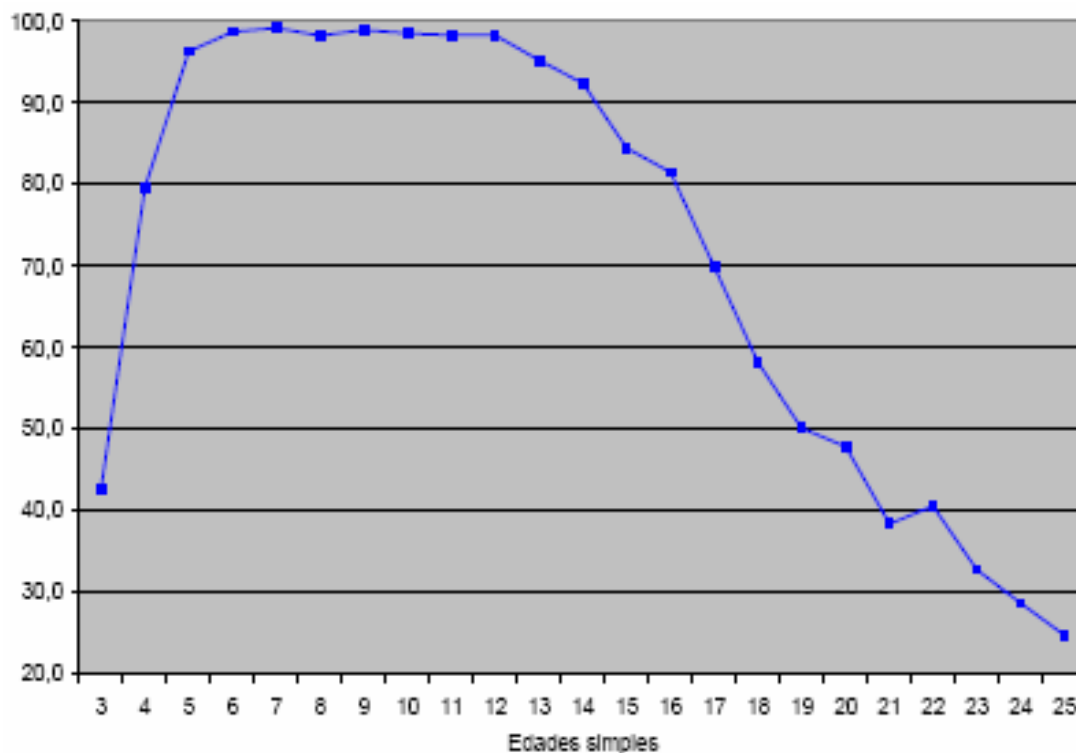
En consecuencia, consideramos inapropiado sugerir que es la educación pública quien fomenta en mayor medida la integración social en el entendido de que la escuela es una institución pretendidamente igualadora que mantiene mecanismos que favorecen el elitismo. *“La educación como instrumento neurálgico de ordenamiento, selección y socialización reproduce la diferenciación social en los países que impera el sistema capitalista –actualmente dotado de un poder coercitivo global-, más aún se agrava esta situación de desigualdad y divisiones en aquellos espacios, que de modo compulsivo e inequitativo son incluidos a dicho proceso.”* (Aparicio, 2003, p. 6)

Sobre este mismo aspecto, Torres (2005, p. 31) plantea: *“El sistema escolar asume alumnos con hogar estable y con necesidades básicas satisfechas, que comen tres veces al día, no trabajan, no enferman, tienen tiempo libre para jugar y para estudiar, padre y madre que proveen sustento y afecto, madre que ayuda con las tareas escolares. (Este perfil corresponde hoy en verdad a alumnos provenientes de familias acomodadas y es difícil de encontrar en los propios sectores medios, hoy en proceso de empobrecimiento y degradación de su calidad de vida). La discriminación hacia los*

*pobres se manifiesta en los prejuicios, expectativas y actitudes de los tomadores de decisión, los administradores del sistema, las autoridades escolares y los docentes. El calendario y el horario escolares no están pensados para niños y niñas que trabajan, que cuidan a hermanos menores, o que deben ausentarse periódicamente por razones diversas. Por estudios sabemos que el mismo docente que trabaja en escuela pública y en escuela privada se comporta de manera distinta en ambas y que el analfabetismo de las familias lleva a anticipar repetición y hasta fracaso escolar de los alumnos (UNESCO/UNICEF 1996). Asimismo, la deserción en los programas de alfabetización de adultos suele ser alta (y la participación de los hombres escasa), entre otras cosas por la inflexibilidad e intensidad de horarios que a menudo no son fijados junto con ellos ni teniendo en cuenta la complejidad y dureza de sus vidas.”*

Sobre éste último punto cabe precisar que en Uruguay, “[...] es posible destacar que la mayoría relativa de la población deja de estudiar a partir de los 20 años, constatándose una asistencia inferior al 50 por ciento.” (INE, 2005, p. 5)

**Gráfico 3. Uruguay. Estimación del porcentaje de población de 3 a 25 años de edad que asiste a la educación según edades simples. Año 2005.**



Tomado de: INE, 2005, p. 6.

El modelo neoliberal y sus variantes, con algunas pequeñas diferencias, es el discurso político actual, cualquiera sea su tendencia partidaria.

En tal sentido, De Luca (2003) plantea *“Los neoliberales definen un conjunto de estrategias orientadas a transferir la educación de la esfera de los derechos sociales a la esfera del mercado. Para ellos, la crisis educacional es, antes que nada, una crisis de eficiencia, eficacia y productividad derivada del inevitable efecto perverso al cual conduce la planificación y el centralismo social.”*

Actualmente, el gobierno propone entre sus líneas programáticas, 5 ejes sobre los que debería girar el debate educativo.

Estos 5 ejes propuestos son: • Educación para todos; • Educación y ciudadanía; • La educación como modelo de desarrollo nacional; • La educación uruguaya en la sociedad del conocimiento; • La organización de un Sistema Nacional de Educación.

A los efectos del presente trabajo centraremos nuestro análisis en el cuarto punto propuesto: La educación uruguaya en la sociedad del conocimiento.

*“Desde la visión teórica de ‘la sociedad de la información’ -referente por excelencia de la política educativa de corte neoliberal- se aboga a nivel discursivo y formal por la diversificación de los resultados educativos, el incremento de la competitividad de los actores, la formación educativa de calidad y la eficiencia de las herramientas tecnológicas, curriculares, didácticas y científicas en favor de una capitalización-optimización de los recursos humanos sustentables.”* (Aparicio, 2003, p. 5)

Sin embargo, nuestro sistema educativo -que responde teóricamente a esta orientación ideológica- infringe grandes límites y obstáculos a la efectivización de los objetivos prioritarios de *“[...] la equidad, la calidad y la pertinencia del sistema educativo [...]”* (MEC, 2005, p. 6), pretendidos ingenuamente por la actual propuesta educativa.

Esto obedece al vaciamiento de contenidos -siguiendo los cánones establecidos por el BM-, la pauperización en aumento del sector público educativo y las escuetas perspectivas de capacitación e investigación que afectan a los profesionales de la enseñanza, y a una oferta homogénea, que opera sobre un falso principio de homogeneidad que no asume las diferencias sociales en sus varias dimensiones: nivel socio-económico, lugar o condición de residencia, edad, género, etnia, cultura, lengua, religión, etc., desconociendo la lucha de clases, que también tiene lugar en la escuela.

Este último es el factor determinante para que, en lugar de promover la igualdad, dicha homogeneidad genere mayor desigualdad, pues niega los puntos de partida

históricos, la especificidad de los contextos y las necesidades. “[...] *todo fenómeno social es fundamentalmente producto de una relación de clase, y [...] para explicar o entender un fenómeno social dado, hay que alcanzar su centro clasista, su relación con la lucha de clases permanente en todos los niveles; una tarea que no siempre es tan simple como parece.*” (Bertaux, 1997-1998, p. 84)

A ello debemos adicionar la desacorde compensación financiera de la profesionalidad de los docentes, donde la majestuosidad de discursos teóricos e innovaciones tecnológicas “de punta” conviven con la miserabilidad de magros sueldos, la insatisfacción laboral, el paro y el éxodo docentes; la escueta ampliación de las partidas presupuestarias para el sector -la falta de presupuesto para investigación, ciencia y tecnología-; la precariedad de la infraestructura escolar; las altas tasas de deserción y repetición en todos los niveles; el débil aprendizaje en las aulas y el no reconocimiento político e histórico de la realidad de la escuela como agente de reproducción social.

En síntesis, la tendencia política actual se perfila a acentuar la reproducción y legitimación de la marginalidad interna y externa de la escuela.

Tal como sugiere Aparicio (2003, p. 8), “[...] *la reproducción de un orden social desigual, arbitrario y jerárquico se condice con un sistema educativo que aboga por estilo de formación diferenciada, polarizada y excluyente, donde se originan desafilaciones y gütizaciones irreconciliables, tornando a los actores y sectores sociales inconmensurables entre sí. Muchos de los grupos imposibilitados de acceder a conocimientos significativos, objetivantes y empoderizantes de su capital social son quienes experimentan la limitación y la desposesión, así como la alienación y opresión en términos de Freire. Es decir, estos grupos desprovistos de herramientas cognitivas suficientes y objetivas, al no poder acceder al conocimiento real de las condiciones socio históricas en las que se desenvuelven y sustentan sus vidas (cosmovisión) tienden a operar con una racionalidad netamente adaptativa, desestructurada, pasiva e instrumental.*”

El documento preparado por el gobierno nacional “Desafío de la educación uruguaya: interrogantes para el Debate Educativo” (MEC, 2005) pone sobre la mesa una serie de conceptos que merecen nuestra mayor consideración.

Según lo planteado en el documento en cuestión, el desarrollo de las TIC ha producido un gradual acortamiento ente la producción de conocimientos y su aplicación

en la producción, constituyéndose esta producción en “[...] una fuerza productiva directa.” (MEC, 2005, p. 31)

Es más, a partir de esta visión, se considera que “[...] estas transformaciones implican una nueva visión de la educación orientada hacia el aprendizaje autodirigido (*aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser*) y la formación integral con una visión humanista y responsable.” (MEC, 2005, p. 31)

En el mismo apartado, quedan refrendadas además las transformaciones que el uso de las TIC ofrece desde la adquisición y producción de conocimientos, paso previo de la internalización de las herramientas por parte de los potenciales estudiantes.

El documento reconoce la profundización de la brecha existente entre quienes pueden acceder y quienes no al desarrollo de la ciencia y la tecnología. *“La posibilidad de acceder a la mayor cantidad de información acumulada jamás conocida en la historia, genera oportunidades nunca vistas pero, al mismo tiempo, ha provocado la mayor desigualdad en la distribución del conocimiento conocida por la humanidad. El desarrollo de las TIC, especialmente Internet, ha modificado el concepto de alfabetización y su dominio es actualmente un factor determinante para la inclusión social.”* (MEC, 2005, p. 31-32)

Empero, tal como sugiere Lencinas (2004, p. 5) *“No es de sorprender que los TICs estén produciendo cambios en los hábitos de lectura y en el uso del material, aún cuando en América Latina estos cambios se ven enmascarados por otros procesos. En el ámbito educativo, las características del hipertexto y de los hipermedios, su capacidad de integrar textos verbales y no-verbales (imágenes, animaciones, etc.) su capacidad de inducir diferentes rutas de lectura y, la superación de la linealidad del texto impreso, al relacionar diferentes piezas de información, han sugerido que posibilita el acceso rápido a una visión global de los mismos, que conducen al aumento de la capacidad de conocimiento del individuo, de su inteligencia y libertad. Pero la lectura de textos electrónicos y de hipertextos requiere un lector o una lectora habilidosa, autónoma, crítica, capaz de transferir su competencia de lectora de un soporte a otro y, de hacer un uso creativo de las posibilidades que ofrece el hipertexto. Los resultados de diferentes estudios y de las evaluaciones escolares sugieren que la realidad es otra, que solamente una fracción de las personas escolarizadas adquieren las habilidades necesarias para constituirse en lectores críticos.”*

Ante la irrupción de las TIC en el terreno de la educación latinoamericana, De Moura Castro (1998 citado en Torres, 2005, p. 27) sostiene: *“En la década del 2000, las*

*computadoras empezaron a entrar en el sistema escolar público en la mayoría de países, pero sin una política informática vinculada a la educación e incluso sin una distribución racional. Hay muchos casos de planteles o comunidades que reciben computadoras sin tener energía eléctrica o presupuesto para financiarla. A menudo faltan materiales básicos (pizarra, bancas, libros, instalaciones sanitarias, etc.) pero hay computadora. Las familias, que no pueden costear los útiles escolares, ahora tienen que solventar los costos de la energía eléctrica y del técnico contratado para enseñar a los alumnos.”*

Es en el análisis de las propuestas sugeridas por el gobierno visualizamos dos conceptos que, a nuestro entender, constituyen la piedra de toque a la hora de encauzar una real y profunda discusión sobre las Políticas Educativas, y más aún, sobre la información como cimiento de las mismas. Estos conceptos clave son “Sociedad de la Información” y “Alfabetización”.

### 3.5.4.1. LA “SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN”: EL NUEVO DISCURSO BURGUÉS

El fenómeno multidireccional -producto de la sociedad burguesa- denominado “Sociedad de la Información” tiene su origen en la década del 70.

*“La idea de la ‘sociedad de información’ aparece de la mano del sociólogo estadounidense Daniel Bell, quien en 1973 publicó El advenimiento de la sociedad post-industrial donde formula que el eje principal de ésta será el conocimiento teórico y advierte sobre la transición de una economía de producción hacia una economía de servicios, en la cual los servicios basados en el conocimiento habrían de convertirse en la estructura central de la nueva economía y de una sociedad apuntalada en la información, donde las ideologías resultarían sobrando.”* (Burch; León; Tamayo, 2003, p. 53)

A partir de ese momento, una serie de profusas investigaciones han tenido lugar en diferentes campos -a los cuales la Bibliotecología no escapa-, ya que la “Sociedad de la Información” afecta a la sociedad en su conjunto. *“Sociedad de la Información es una de esas expresiones que día a día gana mayores credenciales, más por su efecto de impacto que por su claridad conceptual. Como van las cosas -y ante el descrédito del término globalización-, parecería destinada a convertirse en la marca de los tiempos que corren y del futuro. Tan es así que la Asamblea de Naciones Unidas acordó dedicarle una cumbre mundial que se realizará en dos fases, la primera en Ginebra, del 10 al 12 de diciembre 2003, y la segunda en Túnez, del 16 al 18 de noviembre 2005.”* (Burch; León; Tamayo, 2003, p. 5)

Tal como expresa Gómez (2003, p. 8), *“Hablar de la ‘Sociedad de la Información’ se está haciendo común, aunque la primera fase de la Cumbre Mundial que consideró este tema haya pasado casi desapercibida.”*

Ante la indiferencia evidenciada por países como el nuestro, el Grupo de Trabajo sobre Contenidos y Temas de Sociedad Civil -GTCT- sostiene: *“Hemos notado que algunos gobiernos de países en desarrollo no dieron su apoyo activo para una mayor participación de observadores creyendo que esto podría conducir a un indebido dominio del debate y de las opiniones por parte de organizaciones internacionales y de países desarrollados de la Sociedad Civil y del sector privado. Creemos que para*

*cambiar esta percepción, deben comprometerse esfuerzos para intensificar la presencia, independencia y participación de las circunscripciones de la Sociedad Civil dentro y desde sus propios países.” (2005, p. 9)*

La CMSIautó el interés de los líderes políticos y económicos -en especial de los países del primer mundo- por regular la “Sociedad de la Información”, es decir, por establecer las formas en que la “Sociedad de la Información” se desarrollará y avanzará, homologando una Declaración y un Plan de Acción con los lineamientos de las políticas directrices que habrán de primar en dicha sociedad.

*“Partiendo de un enfoque que ve a la sociedad de información como un resultado de la ‘revolución’ tecnológica registrada en el plano de la información y comunicación, esta cita se presenta como destinada a ingenieros y expertos cibernéticos y a los sectores de poder que pisan fuerte en los negocios de este sector. Los primeros para arreglar los asuntos de las cañerías y conexiones, los segundos para entenderse sobre cómo va a operar la ‘mano libre del mercado’.” (GTCT, 2005, p. 5-6)*

Siendo así, la Agenda de Túnez para la Sociedad de la Información (2006) en su punto 14 establece *“Somos muy optimistas porque los avances de la tecnología de las comunicaciones y las redes de datos a alta velocidad aumentan constantemente las oportunidades de los países en desarrollo y las economías en transición de participar en el mercado mundial de los servicios habilitados por las TIC sobre la base de su ventaja comparativa. Estas oportunidades incipientes son un intenso estímulo comercial para la inversión en infraestructuras TIC en esos países. Por lo tanto, en el marco de políticas de desarrollo nacionales, los gobiernos deben adoptar medidas para favorecer un entorno habilitador y competitivo propicio a las inversiones necesarias en infraestructuras TIC y al desarrollo de nuevos servicios. Al mismo tiempo, los países deberían perseguir políticas y medidas que no desalienten, obstaculicen o impidan la participación continua de estos países en el mercado mundial de los servicios habilitados por las TIC.”*

El convidado de piedra a esta instancia, la sociedad civil organizada, sorteando obstáculo tras obstáculos en la etapa preparatoria de la cumbre - en el caso de América Latina, la Conferencia Regional realizada en Bávaro en febrero de 2003, y las reuniones del Comité preparatorio -Prepcom- en Ginebra -, ha logrado poner sobre el tapete el tema de los derechos humanos, logrando tocar así un nervio vital: el de la legitimidad.

*“Nuestra visión de las sociedades de la información y la comunicación se basa esencialmente en el ser humano. La dignidad y los derechos de todos los pueblos y cada*



*persona han de promoverse, respetarse, protegerse y afirmarse. Restablecer la inexcusable disparidad entre los niveles de desarrollo, así como entre la opulencia y la pobreza extrema, debe ser, por tanto, nuestra primera preocupación.” (GTCT, 2003)*

Esto es, cuestionar si la comunicación es un derecho humano fundamental o tan solo un rubro más del mercado.

Gómez (2003, p. 8), coincidiendo con la visión de los planteos del GTCT establece, *“Desde nuestra perspectiva, la Sociedad de la Información no puede ser considerada un fenómeno basado simplemente en el desarrollo de la infraestructuras. Aunque muchos intereses así lo desean, no puede limitarse a ser un nuevo y más desarrollado mercado de mercancías (información, cultura, datos, etc.) donde las personas son consideradas como simples consumidores y las razones de su desarrollo la lógica mercantilista y la búsqueda de lucro.*

*La Sociedad de la Información debe estar centrada en las personas, y construirse respetando todos los derechos humanos.”*

En este sentido, los planteamientos reivindican al ser humano como eje central de la discusión, priorizando sus derechos y necesidades fundamentales.

En Montevideo el 31 de agosto de 2004, un conjunto de organizaciones, instituciones y personas a título individual, atendiendo a que la importancia que tienen los Medios de Comunicación en la actualidad no se corresponde con la capacidad de análisis, reflexión, opinión y propuesta de parte de nuestra Sociedad Civil, la cual advierte la necesidad de crear un espacio para reflexionar e incidir en la definición de las Políticas Públicas en materia de Comunicación, pautaron la constitución del Foro de Comunicación y Participación Ciudadana<sup>13</sup> (2003), donde se *“[...] aspira a tratar todos los temas vinculados a la comunicación y a las tecnologías de la información y comunicación (radiodifusión y políticas de Internet, medios de prensa, rol de los comunicadores, acceso a la información, etc.), bajo los principios rectores del ejercicio pleno de los derechos humanos. Se pretende democratizar las comunicaciones y reclamar la efectiva vigencia del derecho a la libre información, el cual no depende*

---

<sup>13</sup> Conformado por las instituciones: Agrupación Trabajadores de TV Ciudad, Amigos del Viento, Asociación de Bibliotecólogos del Uruguay, Asociación Mundial de Radios Comunitarias (Uruguay), BICE (Oficina Internacional Católica de la Infancia), Comisión Nacional de Seguimiento: Mujeres por Democracia, Equidad y Ciudadanía, Consumidores y Usuarios Asociados Uruguay (C.U.A), Instituto del Tercer Mundo, Instituto Solidaridad y Desarrollo, Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, Organización Civil en formación VOLAR - San José de Mayo-, Redes Amigos de la Tierra, Secretariado de Género Ciencia y Tecnología, SUTEL PIT CNT, Vecinet; y por las personas: Dr. Oscar López Goldaracena, Hugo Machín, Rafael Paternain, Diputado U. Brum Canet, Bruce Girard, Mauricio de los Santos, Carlos García Rubio, Raquel Banhero, Alfredo Viola, Walter Sena.

*solamente de formulaciones jurídicas, sino de una justa redistribución económica de los recursos que permita el ejercicio de esa libertad, según una concepción integral, interrelacionada e interdependiente de los derechos humanos civiles, políticos, económicos, sociales, culturales y de los pueblos. Asimismo, se busca generar mecanismos de participación democrática de la sociedad, para minimizar la ‘brecha digital’ entre quienes pueden acceder a las tecnologías de la información y comunicación y quienes están marginados de las mismas, que son la mayoría.”*

En un mismo plano, las reivindicaciones surgidas en el marco del II Foro Social Mundial -Porto Alegre 2002-, donde tiene lugar el lanzamiento de la Campaña por los Derechos de la Comunicación en la Sociedad de la Información - CRIS- bajo el impulso de entidades de la sociedad civil, incluyen: *“Presionar por el acceso equitativo y asequible a las TIC para todos, especialmente para grupos tradicionalmente marginados tales como las mujeres, los minusválidos, los pueblos indígenas y los pobres de zonas rurales y urbanas - Promover el acceso como un derecho fundamental a ser realizado en el espacio público, y no como una variable dependiente de las fuerzas de mercado y la rentabilidad - Garantizar acceso a la información y los conocimientos como herramientas para el empoderamiento - Destacar y reforzar las condiciones que aseguren no sólo el acceso a las TIC sino a la sociedad de la información como un todo, de una manera que sea sostenible financiera, cultural y ecológicamente.”* (CRIS, 2005)

Empero, solo alguno de los puntos planteados por la misma fueron contemplados en la Declaración.

*“Por el sobredimensionamiento que los organizadores de la CMSI han asignado a las tecnologías, lo más probable es que un conjunto de temas sustantivos se queden por fuera, más allá de las presiones y esfuerzos que puedan realizar las organizaciones de la sociedad civil. Sin embargo, el hecho que éstas hayan podido establecer un espacio para el intercambio, la reflexión y la elaboración de propuestas consensuadas, constituye un paso positivo que, necesariamente, precisa trascender la cumbre para trasladar el debate al conjunto de la sociedad.”* (Burch; León; Tamayo, 2003, p. 14)

Como afirma el GTCT (2003), *“El amplio mandato que tuvo la CMSI fue el ocuparse de los asuntos económicos y de desarrollo social de larga data a través de las nuevas perspectivas y oportunidades planteadas por -la revolución de las Tecnologías de la Información y Comunicaciones (TIC). Se esperaba que la Cumbre identificara y articularía nuevas posibilidades y paradigmas de desarrollo que se hayan hecho*

posibles dentro de la Sociedad de la Información, y desarrollar opciones de políticas públicas para permitir y plasmar estas oportunidades. En conjunto, es imposible no concluir que la CMSI no ha logrado cumplir con estas expectativas. Especialmente la fase en Túnez, la cual fue presentada como la ‘la cumbre de las soluciones’, no produjo logros concretos para ocuparse de modo significativo de las prioridades de desarrollo.”

Este hecho es plausible de comprobar si analizamos el punto 51 de la Declaración de Principios de la CMSI (2003), donde los intereses de globalizar aún más el consumo se tornan harto evidentes: *“Las TIC también deben contribuir al establecimiento de pautas de producción y consumo sostenibles y a reducir las barreras tradicionales, ofreciendo a todos la oportunidad de acceder a los mercados nacionales y mundiales de manera más equitativa. Las aplicaciones deben ser fáciles de utilizar, accesibles para todos, asequibles, adaptadas a las necesidades nacionales en materia de idioma y cultura, y favorables al desarrollo sostenible.”*

De esta manera, los intereses antagónicos de la sociedad quedan expuestos entre quienes no ven más allá de los intereses del capital y quienes promueven un mundo más justo y menos excluyente.

*“Nuevamente, he ahí, cara a cara, la propuesta de un futuro basado en los intereses y la especulación mercantiles -que es el que se cocina anualmente en Davos, en el Foro Económico Mundial-, y la que considera que el ‘mundo no es una mercancía’ y, por lo mismo, que ‘otro mundo es posible’, que tiene al Foro Social Mundial (FSM) como su referente.”* (Burch; León; Tamayo, 2003, p. 6)

Este antagonismo también se presenta entre los países ricos, por un lado, y los países pobres, por el otro. La primacía de los intereses capitalistas ya podía palparse desde las reuniones preparativas de la Cumbre. *“De las intervenciones realizadas se desprende que un primer grupo de presión está compuesto por el sector de los ‘grandes negocios’, es decir, principalmente el sector transnacional del Norte. Este participa en el proceso preparatorio y en la Cumbre misma, prevista para finales del 2003 en Suiza y para el 2005 en Túnez, a través del Comité Coordinador de Interlocutores de Negocios (CCBI, por sus siglas en inglés). Este Comité está presidido por la Cámara Internacional de Comercio, e integrado, entre otros, por el Consejo Empresarial para las Naciones Unidas, el Comité Asesor de la Industria y los Negocios para la OCDE, el Diálogo Global Empresarial para el Comercio Electrónico, la Comisión Global de la*

*Infraestructura de la Información, el Consejo Internacional Empresarial de Estados Unidos y el Foro Económico Mundial.” (Tamayo, 2002)*

Siendo así, y atendiendo al desarrollo de la Cumbre, se visualiza que *“Los países del Norte participan en condiciones y con metas muy diferentes a los del Sur. Los primeros comprenden los países de alto nivel de desarrollo, que son también donde más se han desarrollado las TIC; en sus economías el manejo de la información y el conocimiento ocupan un lugar preponderante ya sea en el trabajo, la educación, el comercio, la medicina o el entretenimiento. A la vez, estas tecnologías han sido precisamente una de las herramientas utilizadas para extender el poder de las empresas transnacionales (principalmente con asiento en los países del Norte) a todo el planeta. Nada sorprendente, entonces, que la hegemonía comunicacional e informativa del Norte pretenda ser reforzada y ampliada a través de la CMSI.” (Burch; León; Tamayo, 2003, p. 138)*

Por su parte, *“Los países del Sur constituyen un segundo bloque –si bien no siempre actúa en forma unitaria-, que participa en condiciones de desventaja y desigualdad en la llamada ‘sociedad de la información’. El marco único impuesto por el Norte para acceder a ‘la sociedad de la información’ les deja poca capacidad de maniobra. Su principal tema de presión común, liderada por África, es el del financiamiento, que ha surgido como uno de los aspectos más conflictivos para las relaciones Norte-Sur en la Cumbre.” (Burch; León; Tamayo, 2003, p. 139)*

La información, entonces, se convierte en la sociedad capitalista en una mercancía, regida por las leyes de producción, venta y compra.

*“En el nuevo orden mundial, propio de la revolución tecnológica en la que prevalece la microelectrónica y sus aplicaciones (robótica, informática, telecomunicaciones y telemática) la información, cobra un especial sentido, pues se plantea con el rol articulador de la acumulación capitalista y es el elemento condicionante de la dinámica económica, socio-cultural y política.” (Quintero Castro; [et. al.], 2003, p. 51)*

En este sentido, *“[...] la información y el conocimiento se están transformando cada vez más en recursos privados que pueden ser controlados, vendidos y comprados, como si se tratara de simples mercancías y no de elementos fundamentales de la organización y el desarrollo social.” (GTCT, 2003)*

Ante esta situación Tamayo (2002) apunta: *“Básicamente las grandes corporaciones están interesadas en desarrollar el comercio electrónico global que*

*comprende tanto bienes como servicios. En este sentido, plantean que se debe construir un marco político adecuado, lo que implica la creación de un ambiente que atraiga las inversiones en tecnología e infraestructura, incluyendo la liberalización de las telecomunicaciones, la protección de los derechos de propiedad intelectual, la libertad de comunicación en Internet, la seguridad, la protección de datos y la privacidad.”*

Como anota Bissio (1997), “*Así como con cualquier otro mercado, la información privatizada no está ahí para cubrir una necesidad, sino para satisfacer una demanda, es decir, una necesidad con el correspondiente poder adquisitivo.*”

John Dryden (200? Citado en Tamayo, 2002) representante de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico -OCDE-, que agrupa a los 30 países más desarrollados del mundo expresa: “*La experiencia de la OCDE es que nosotros necesitamos tomar en cuenta el rol clave jugado por el sector privado en la creación de la sociedad de la información, principalmente en la infraestructura que esta última debe construir. Esto puede fácilmente ocurrir bajo un marco de competencia empresarial -y por lo tanto regulado- que aliente las inversiones.*”

Este hecho se motiva en que “*En la sociedad capitalista basada en las ideologías del mercado, el acceso a la información sólo se entiende a la que la comunidad usuaria pueda comprar con dinero.*” (Muela Meza, 2004a, p. 5)

Kranich (2003, p. 7) plantea “*Access to information is fragile. All sorts of barriers can restrict the public’s access to ideas.*”

La información, generada en la sociedad -por lo tanto de sentido público- al quedar a expensas del mercado, se convierte en un bien de consumo y se transforma para el proletariado en una nueva fuente de desigualdad e injusticia social, dividiendo a la sociedad entre los ricos en información y los pobres en información.

“*La política neoliberal de los servicios bibliotecarios, sometidos a las leyes del mercado, está propiciando un orden documental para usuarios privilegiados. Por lo tanto, la satisfacción de las necesidades de información está siendo acotada paulatinamente para la gente adinerada.*” (Meneses Tello, 2005)

El capital es, en este sentido, una de las barreras a las que hace referencia Kranich.

Al referirse a la actual revolución tecnológica y su impacto en la profundización de la diferencias sociales, la autora plantea “*The Internet promises to bridge the gap between the information haves and have-nots in our society. No longer divided by geographic, linguistic, or economic barriers, electronic information can span*

*boundaries and reach into any neighborhood with just the click of a mouse.” (Kranich, 2003, p. 7)*

En este sentido, el GTCT (2005) concluye: *“El acceso a Internet para todos y en todas partes, especialmente para las poblaciones en desventaja y en las áreas rurales, debe ser considerado como un bien público mundial. En muchos casos los enfoques de mercado no son adecuados para abordar las necesidades de conectividad particulares de regiones y poblaciones en desventaja. En muchas de estas áreas, se le debería dar la prioridad inicial al acceso a las TIC más tradicionales –radio, televisión, video y telefonía– mientras se desarrollan las condiciones necesarias para lograr su conectividad total a la Internet. La estructura y desarrollo de la información a menudo requiere también la atención del desarrollo de infraestructura mucho más tradicional así como caminos y electricidad.”*

En concordancia, Siqueira Bolaño (199?, p. 2-3) apunta que *“A mudança profunda por que passam hoje todos os sistemas de comunicação aponta não para um avanço da democracia, mas para a constituição de um mundo em que o poder, cada vez mais con centrado, torna viável uma ‘ação comunicativa’ crítica para determinadas parcelas da população mundial, ficando a imensa maioria excluída e iludida pela possibilidade de uma participação periódica em processos eleitorais cada vez mais inócuos, inclusive no que se refere à política interna, já que o poder de decisão, mesmo nessa matéria, encontra-se em outra parte.”*

Más aún, Burch, León y Tamayo (2003, p. 38), puntualizan *“Así, el desarrollo tecnológico, las nuevas formas y orientaciones que asume la comunicación no son, pues, un resultado ‘natural’ e ineluctable del curso de la historia, sino de requerimientos sociales, económicos, políticos e ideológicos muy determinados [...]”* para luego acotar a partir de Nye y Owens (1996 citado en Burch; León; Tamayo, 2003, p. 62): *“Más que nunca antes el conocimiento es poder. El país que pueda encabezar mejor la revolución de la información será más poderoso que cualquier otro. En el futuro previsible ese país es Estados Unidos. Esta nación tiene fuerza aparente en poderío militar y en producción económica. No obstante su ventaja comparativa más sutil es su capacidad para recoger, elaborar, actuar sobre la misma y diseminar información, una ventaja que ciertamente aumentará durante la próxima década. Esta ventaja proviene de las inversiones de la guerra fría y de la sociedad abierta de Estados Unidos, gracias a lo cual domina importantes tecnologías de comunicación y de elaboración de información –vigilancia desde el espacio, transmisiones directas,*

*computadoras de alta velocidad- y tiene capacidad sin par para integrar sistemas complejos de información.”*

Pues bien, tomando en cuenta la Declaración de San José, realizada en San José de Costa Rica (1976, p. 1), debemos recordar que *“[...] es un derecho humano el acceso a todos los bienes de la cultura y la participación libre y democrática en las varias manifestaciones del espíritu [...]”*

En la misma línea, el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1940) reconoce el derecho de todas las personas a la educación: *“Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.”*

Más aún, la IFLA (2005) plantea dentro de la CMSC *“Everyone has the right to freedom of expression; this right includes freedom to hold opinions without interference and to seek, receive and impart information and ideas through any media and regardless of frontiers.”*

No obstante, tal como sostiene Suadein (2002, p. 334), *“El acceso democrático a la información, a pesar de estar registrada en la mayoría de las Constituciones de América Latina, cada vez se restringe más a una pequeña parte elitista de la población. La porción restante queda marginada del proceso de ciudadanía, desconociendo los derechos y deberes que les corresponden en la sociedad. Este es el gran conglomerado de los excluidos.”*

Más aún, con el advenimiento de la “Sociedad de la Información”, *“El derecho a la información y las ideas del ciudadano está ahora bajo ataque. Los cobros a los servicios de las bibliotecas públicas están siendo promocionados y, en el caso de los servicios en línea, ya han sido introducidos [...]”,* a lo que agrega *“[...] deberíamos estar muy desconfiados de aquellos que sugieren que un recurso tan importante como la información debería ser distribuido de acuerdo a las leyes del comercio.”* Usherwood, 1989 citado en Muela Meza, 2004a, p. 11)

Conforme a lo apuntado anteriormente, solo cabe mencionar que durante el proceso preparatorio de la Cumbre *“Los organizadores solo permitieron a las ONGs participar el primer día. Los dos días siguientes, esto es el 17 y 18 de septiembre, los gobiernos se reunieron a puerta cerrada. Las pocas ONGs que pudieron estar presentes en Ginebra se declararon francamente decepcionadas y señalaron que las deliberaciones deben ser abiertas, más aún cuando se abordan los temas de contenidos*

*que son de interés público. Ante las protestas, el presidente del proceso preparatorio de la CMSI, Adama Samassekou, se reunió con los representantes civiles señalando que se ha tomado esta decisión debido a que los gobiernos tienen que abordar temas ‘sensibles’. Agregó que entre los gobiernos existe desconfianza respecto a las ONGs pero que, a medida que avance el proceso, esas desconfianzas pueden irse superando. Igualmente apuntó que, en lo que respecta a la participación del sector privado en la Cumbre está clara su identidad, pero que, en lo que toca a la sociedad civil, se debe clarificar el concepto mismo de sociedad civil, ya que ésta cubre una diversidad de actores. Finalmente señaló que el papel de la sociedad civil y del sector privado es proveer de insumos a los gobiernos que son los que toman las decisiones.” (Tamayo, 2002)*

*Es más, “Eventos paralelos abiertos al público en general fueron organizados por la Sociedad Civil tanto en la Cumbre de Ginebra como en la de Túnez, en línea con una larga tradición de las Cumbres de la ONU. En Túnez, la iniciativa de una parte de la Sociedad Civil para organizar la ‘Cumbre Ciudadana sobre la Sociedad de la Información’ fue impedida de realizarse. En la Cumbre de Ginebra, el evento paralelo ‘We Seize’ (Nos Apoderamos) fue clausurado y posteriormente reabierto. Esto es un aviso de que a pesar de la firma hecha por los gobiernos de compromisos de derechos humanos, derechos fundamentales como la libertad de expresión y libertad de asociación no pueden darse por sentados en ninguna parte del mundo.” (GTCT, 2005, p. 6)*

*Con acierto, Meneses Tello (2005) apunta que “Los efectos de las políticas del neoliberalismo, planificadas y practicadas por los centros neurálgicos del poder financiero transnacional, han trastocado también la esfera de la cultura bibliotecaria, importante sector que influye de diferentes modos en la generación, propagación y dominación del gran capital.”*

*Tal como expresa Torres (2005, p. 15), “El mundo que viene perfilándose en los últimos veinte años es un mundo de bienestar y posibilidades ilimitadas para pocos y de penuria y privación para muchos, en el que se expanden con la misma celeridad las nuevas tecnologías y las viejas y nuevas formas de la pobreza y la exclusión social. ‘Sociedad de la información’ y ‘sociedad del conocimiento’ para una minoría, mientras la mayoría de la humanidad ve alejarse el viejo y modesto objetivo de la alfabetización universal y de una educación básica de calidad para todos.”*

*Resulta entonces pertinente precisar que “[...] para evitar confusión en cómo definir la Sociedad de la Información o del Conocimiento, que son neologismos*



*meramente provenientes de la publicidad comercial del mercado capitalista, uno debería tratar las bases teóricas subyacentes del fenómeno. De la evidencia analizada en este estudio, enraizada en los teóricos de las ciencias sociales, Sociedad de la Información ni siquiera es nombrada como tal. [...] Lo que pudiera ser una definición relevante para la SI de acuerdo a la nomenclatura actual de nuestra realidad -y no a los sueños futurísticos- sería el nuevo modo de desarrollo del capitalismo, ‘capitalismo informacional’ o ‘informacionalismo’ en el análisis de Castells, donde la fuerza conductora podría ser la sociedad red desde un enfoque y alcance local hasta global, precisamente impulsada por la siempre en crescendo revolución de las TIC [...] No obstante, es esperado que la lectora o el lector entienda la diferencia entre la terminología popular (Sociedad de la Información, o Sociedad del Conocimiento) y los fundamentos teóricos, el análisis y descripción societal, los cuales de hecho están enraizados en la realidad y que de hecho pueden contener diversas formas de nombrarles, no necesariamente como popularmente se les conozca.” (Muela Meza, 2004a, p. 8)*

A ello, debemos adicionar el preciso aporte de Burch, León y Tamayo (2003, p. 7) que, aludiendo a la “Sociedad de la Información” sostienen que “*[...] se trata de un término ambiguo, con una fuerte connotación ideológica. En efecto, el que se haya acuñado esa etiqueta para caracterizar la sociedad contemporánea, como si se tratara de una nueva fase histórica, se debe a la orientación tecnologista que prevalece en las esferas de poder. Esto es, una lectura de la historia cuyos hitos se presentan marcados por las innovaciones tecnológicas, atribuyéndolas a éstas una lógica propia que no sólo las coloca por fuera de las dinámicas sociales, sino como causa primera del cambio social. Ese es el relato de la secuencia de artefactos específicos considerados como definitorios de la evolución de la humanidad (máquinas, ferrocarriles, automóviles, radios, televisores, etc., para no ir muy atrás), que hoy tiene como máxima expresión a las llamadas nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC).*”

En el trabajo “Se cayó el sistema: enredos de la Sociedad de la Información”, los autores analizan el término bajo tres puntos de vista que consideramos fundamentales: “*El concepto de ‘sociedad de la información’, como construcción política e ideológica, se ha ido imponiendo en las dos últimas décadas del siglo XX, junto e inseparablemente con otro de uso muy común: la globalización neoliberal que apunta a obtener, en el período mas corto posible, la liquidación de toda instancia reguladora, estatal o no, la liberalización de todos los mercados (de mercancías, capitales, servicios, patentes,*

*etc.), y la instauración de la ‘gobernanza mundial’ y de un mercado mundial unificado y totalmente autorregulado. En este sentido, la ‘sociedad de la información’ apunta a encubrir y maquillar la globalización neoliberal cuyos desastrosos resultados para los dos tercios de la humanidad son bien conocidos.*

*En segundo lugar, como construcción geopolítica, la ‘sociedad de la información’ (con el poder mediático globalizado a la cabeza, los satélites, los sistemas mundiales de vigilancia electrónica, etc.) constituye un factor estratégico para asegurar la dominación militar, económica y política por parte de Estados Unidos y sus subordinados: Japón y la Unión Europea.*

*Desde el punto de vista económico, por último, la ‘sociedad de la información’ es un componente fundamental para asegurar la expansión y las tasas de ganancias de los países centrales y las transnacionales.” (Burch; León; Tamayo, 2003, p. 67-68)*

Tomando en cuenta el papel desempeñado por la información en este nuevo modelo desarrollo, Vercellone (2004, p. 66) define a esta nueva etapa del capitalismo como “capitalismo cognitivo”. *“Por este concepto se designa el desarrollo de una economía basada en la difusión del saber y en la producción del conocimiento que pasa a ser la principal apuesta de la valorización del capital. En esta transición, la parte del capital inmaterial e intelectual, definida por la proporción de trabajadores del conocimiento -knowledge workers- y de las actividades de alta intensidad de saberes -servicios informáticos, Investigación y Desarrollo, enseñanza, formación, sanidad, multimedia, software- se afirma, en lo sucesivo, como la variable clave de crecimiento y de la competitividad de las naciones.”*

Apuntalando esta etapa de desarrollo capitalista, la CMSI en el punto 11 de su Declaración (2003) se compromete “[...] a materializar nuestra visión común de la sociedad de la información para nosotros y las generaciones futuras. Reconocemos que los jóvenes constituyen la fuerza de trabajo del futuro, están a la vanguardia de las TIC y son también los primeros que las adoptaron. En consecuencia, deben ser facultados como estudiantes, conceptores, contribuyentes, empresarios y formuladores de decisiones.”

Atendiendo al acceso irrestringido a la información, sostenemos que hoy, la sociedad actual, presenta una dicotomía particular en lo que refiere a la libertad de la información y el uso y manipulación que ejercen sobre ella los diferentes Estados. *“Para poder transformar la sociedad en una más justa e igualitaria, muchas luchas tienen que ser libradas sobre la información. Estaría muy bien llamarle a este objetivo*

*‘libertad de la información’. Desafortunadamente, esa frase ya ha sido tomada por la legislación que se supone permitiría a los ciudadanos el acceso a los documentos gubernamentales. La legislación de libertad de acceso a la información no ha sido muy exitosa en abrir el gobierno al escrutinio público. Los políticos y los burócratas del gobierno han restringido el acceso de varias formas, incluyendo el cobro de cuotas que hacen de una burla el nombre de ‘libertad de información’. E incluso que la ‘libertad de información’ funcionara bien, es una libertad muy limitada, ya que no hace nada respecto contra el secreto corporativo, la ley de difamación, la vigilancia y apropiamiento de la información.” (Martin, 1998 citado en Muela Meza, 2004b, p. 5)*

Es por ello, que convenimos precisar que las legislaciones de derecho de libertad de acceso a la información pública gubernamental es “[...] *es un concepto limitado, inadecuado, falaz y mendaz para nuestro período actual en la historia.*” (Muela Meza, 2004b, p. 4), y ante ello, abogamos utilizar el concepto de “liberación de la información” (Martin, 1998; Muela Meza, 2004b) como el más aplicable a fin de desafiar las corrupciones del Estado y las clases detentoras del poder.

Tal como alude la carta de CRIS (2005), *“Cada día disminuye un poco más nuestra libertad de comunicar y crece el control por parte de gobiernos y corporaciones, bien sea por merma en la confiabilidad y capacidad de supervisión de los poderes legislativos, o por erosión de principios consagrados sobre protección de la información, coberturas legales y libertades civiles, o por retención excesiva de información, control y monitoreo del entorno electrónico bajo pretexto de combatir el cibercrimen o el terrorismo.”*

Las limitaciones mencionadas son justificadas inescrupulosamente por la Declaración de la CMSI (2003a). *“Si bien se reconocen los principios de acceso universal y sin discriminación a las TIC para todas las naciones, apoyamos las actividades de las Naciones Unidas encaminadas a impedir que se utilicen estas tecnologías con fines incompatibles con el mantenimiento de la estabilidad y seguridad internacionales, lo que podría menoscabar la integridad de las infraestructuras nacionales al atentar contra seguridad. Es necesario evitar que las tecnologías y los recursos de la información se utilicen para fines delictivos o terroristas, respetando siempre los derechos humanos.”*

Es más, en su Plan de Acción (2003b) añade *“Los gobiernos, en cooperación con el sector privado, deben detectar, impedir y combatir la ciberdelincuencia y el uso indebido de las TIC, definiendo directrices en que se tenga en cuenta el trabajo que se*

*hace actualmente en estos ámbitos, considerando la posibilidad de promulgar normativas que permitan investigar y castigar efectivamente la utilización indebida, propiciando una colaboración eficaz, reforzando el apoyo institucional a nivel internacional para evitar, detectar estos incidentes y reaccionar de forma apropiada, y promoviendo la enseñanza y la sensibilización.”*

Es ante esta realidad que se torna imprescindible *“Asegurarse que la ‘sociedad de la información’ incremente, en lugar de reducir, los derechos humanos a la privacidad, la libertad de expresión, la comunicación y libre asociación.”* (CRIS, 2005)

Desde nuestro rol de profesionales de la información, y tomando en cuenta la mercantilización de la información y las TIC en esta nueva etapa de expansión capitalista, es preciso tomar conciencia política del papel que nos incumbe, lejos de las pretensiones de neutralidad.

Entendemos, desde Rebellato (2000, p. 33), que *“La conciencia política se genera desde un trasfondo significativo de experiencia; se encuentra íntimamente articulada con la vida cotidiana, con las historias de vida, con la construcción de identidades, con la memoria colectiva. Las clases explotadas y los sujetos dominados perciben la viabilidad del cambio a partir de experiencias y prácticas de transformación; desde el horizonte de sus vivencias, de sus articulaciones, de sus vínculos, de sus lazos comunitarios. La subjetividad -dialógica, resistente, propositiva, beligerante- aparece en el corazón de una ética de la dignidad y de la liberación.”*

En este entendido, *“La nueva era exige transformaciones no solo en la mentalidad, también en una nueva actitud crítica y más reflexiva, pues la tendencia en la educación es lograr desarrollar la capacidad de acceso, comprensión y creación del mundo virtual, y éste atravesado por un mundo político, económicos y socio-cultural que es urgente de igual manera comprenderlo y, más importante aún, intervenir en él.”* (Quintero Castro; [et. al.], 2003, p. 51)

Como sostiene Lencinas (2004, p. 3), *“Más allá de la discusión de cómo una sociedad se protege contra agresiones terroristas, la complicidad -en forma voluntaria u obligada- de las bibliotecas para socavar el derecho a la privacidad, atenta en forma directa contra el derecho a pensar libremente, el derecho a la libre expresión y el derecho a la información. Esta situación conduce a eliminar la razón de ser de la biblioteca en una sociedad democrática que es, la de proveer sistemas para que*

ciudadanos y ciudadanas puedan acceder a la información, en cuánto las vacía de todo contenido.”

Siendo así, Usherwood (1989 citado en Muela Meza, 2004a, p. 12) plantea: *“Otros han argumentado que para los profesionales de las bibliotecas públicas involucrarse con problemas que ellos perciben como no propios de las bibliotecas afectaría la neutralidad de las bibliotecas y los bibliotecarios. Es nuestro argumento de que si la biblioteca esta llamada a ser una fuerza social, no puede darse el gusto de llamarse neutral sobre algunos asuntos, por ejemplo el racismo institucionalizado. [...] Como sociedad debemos desarrollar políticas para asegurar que el ciudadano promedio tenga acceso a la información y a las ideas. Como profesionales debemos asegurar que el servicio de la biblioteca pública sea una parte integral de éstas políticas.”*

Convenimos señalar, el estrecho lazo que une las acertadas expresiones desde el saber bibliotecológico realizadas por Usherwood, y las reflexiones desde la educación por parte de Freire (1992: ).

*“No hay nada parecido a un proceso educativo neutral. La educación, o bien funciona como un instrumento utilizado para facilitar la integración de la generación más joven dentro de la lógica del sistema actual y obtener su conformidad al mismo, o bien se convierte en ‘la práctica de la libertad’, en virtud de la cual hombres y mujeres se enfrentan crítica y creadoramente con la realidad y descubren la forma de participar en la transformación de su propio mundo”*

En contrapartida, la IFLA (2005) plantea *“Libraries and information services are essential to the sound operation of the inclusive Information Society. Their impartial operation helps to safeguard universal civil rights. Libraries enable intellectual freedom by providing access to information, ideas and works of imagination in any medium and regardless of frontiers.”*

Tal como fue expresado en capítulos anteriores, consideramos que la postura de imparcialidad propuesta por la IFLA es totalmente inconsecuente, ya que desde esta premisa -y bajo una falsa neutralidad- se esta avalando el actual régimen de explotación y exclusión que hoy sufrimos la mayoría de los seres humanos.

Ahora bien, aludiendo a la utilización de las TIC dentro del quehacer bibliotecológico, Quintero Castro, Quiroz Pérez, Vásquez Quijano y Lopera Lopera (2003, p. 52-53) sostienen que *“Las tecnologías relacionadas directamente con el campo bibliotecológico son integradas por las tecnologías de la información y la*

*comunicación compuestas por la informática, las telecomunicaciones y la unión de estas dos la telemática; con ellas se hace la apropiación de los artefactos donde se instalan los programas propios para la optimización de los servicios; en el ámbito de las telecomunicaciones la bibliotecología se beneficia de los desarrollos en este campo por la comunicación satelital y la conexión en red permitiendo la efectiva, eficiente y eficaz transferencia de la información en su proceso de registro, almacenamiento, acceso y recuperación. Este proceso técnico y, tal vez muy plano, de la utilización de las tecnologías en el campo bibliotecológico, merece un análisis crítico y una posición más completa del fenómeno tecnológico, pues no se puede reducir este vasto campo a la utilización de algunos artefactos y programas. Se trata también de construir una nueva visión mediante la reflexión y toma de posición frente al uso de las tecnologías en la bibliotecología, para que su papel sea de articulación frente a las necesidades socio-educativas y la interconexión con otras esferas y centros culturales, así como también en el papel de la bibliotecología para aportar a la transformación de las ciencias y la tecnología como parte integrante de la cultura que, apoye el desarrollo de una actitud de la innovación y de acción reflexiva en torno al fenómeno tecnológico.”*

Retomando la crítica al quimérico término de “Sociedad de la Información”, debemos considerar como un argumento irrefutable los datos brindados por Ferraro y Rosser (1994, p. 32-35):

- millones de personas viven en la absoluta pobreza (más de una quinta parte de la población mundial)
- 100 millones de personas viven totalmente en la calle o intemperie
- 800 millones de personas pasan hambre diariamente
- 1.750 millones de personas no tienen acceso seguro a agua potable (más de una quinta parte de la población mundial)
- 1.500 millones de personas no tienen acceso a servicios de salud básico (más de una quinta parte de la población mundial)

Esta realidad, que golpea sobre todo a los países de África, Latinoamérica, Indochina y Medio Oriente -todos ellos con deudas externas inabordables-, hace

impensable que los mismos puedan sortear la mentada brecha digital.<sup>14</sup>

El término brecha digital “[...] en la versión más difundida, aunque simplista, es vista como un asunto de cables y ‘conectividad’, cuando en el fondo se trata de un problema mayor: el salto tecnológico dado por los países centrales y las transnacionales afincadas en ellos es de tal magnitud que toda perspectiva de acortar la brecha por parte de los demás países resulta inviable bajo el marco existente.” (Burch; León; Tamayo, 2003, p. 8)

En tanto, la sociedad civil (GTCT, 2003) apunta: *“La desigual distribución de las TIC y la falta de acceso a la información que tiene una gran parte de la población mundial, fenómenos que suelen denominarse brecha digital, son de hecho una expresión de nuevas asimetrías en el conjunto de brechas sociales existentes. Éstas incluyen las brechas entre el Norte y el Sur, los ricos y los pobres, los hombres y las mujeres, las poblaciones urbanas y rurales, aquellos que tienen acceso a la información y aquellos que carecen del mismo. Dichas disparidades pueden verse no sólo entre las diferentes culturas, sino también dentro de las fronteras nacionales.”*

Esta brecha entre ricos y pobres se profundiza cuando hablamos de educación.

---

<sup>14</sup> Un informe de la Organización Internacional del Trabajo -OIT- (2002) confirma nuestras afirmaciones: la densidad telefónica media de África era sólo de 2,43 líneas por 100 habitantes en 1999, frente a unas 70 líneas por 100 habitantes en los países de ingresos altos. Las líneas telefónicas estaban concentradas en las grandes ciudades, y en muchas regiones pobres o aisladas se desconocen todavía los teléfonos. Apenas un 6% de la población mundial se ha adentrado en Internet, y de esa proporción el 85 y 90% viven en los países industrializados. Hay una relación clara entre la renta nacional y la difusión de las TICs, lo cual es manifiestamente la característica definitiva de esa línea de demarcación entre los países desarrollados y en desarrollo.

Burch, León y Tamayo, afirman que *“En el año 2001, los países de altos ingresos, con sólo el 15% de la población mundial, poseían el 55% de las líneas telefónicas fijas, el 65% de los teléfonos móviles y el 74% de los usuarios de Internet, mientras que los restantes, con el 85% de la población, poseían el 45% de las líneas telefónicas fijas, el 35% de los teléfonos móviles y el 25% de los usuarios de Internet, siendo la asimetría notablemente mayor en el caso de los países de ingreso bajo, donde vive el 60% de la población del planeta.”* (2003 : 79)

**Cuadro 1. América Latina. Personas de 15 a 19 años sin educación primaria completa, por quintiles de ingreso.**

País	Quintil superior	Quintil inferior	Otros quintiles
Argentina (a)	0,1	60,9	39,0
Bolivia	4,1	50,8	45,2
Brasil	1,5	58,0	40,5
Chile	4,1	54,2	41,7
Colombia	2,2	35,1	62,8
Costa Rica	4,4	40,8	54,8
Cuba	no incluido		
Ecuador	3,8	38,6	57,5
El Salvador	1,5	42,4	56,1
Guatemala	4,7	22,7	72,6
Honduras	3,1	38,5	58,3
México	1,1	57,4	41,6
Nicaragua	5,2	39,2	55,6
Panamá	1,9	54,2	43,9
Paraguay	1,7	44,9	53,4
Perú	2,7	47,4	49,9
Rep. Dominicana	5,0	25,7	69,3
Uruguay (a)	1,7	70,6	27,7
Venezuela	4,1	37,0	58,9

(a) Sólo áreas urbanas.

Tomado de: Torres, 2005, p. 144.

*“En el ámbito de la educación, la investigación, la ciencia y la tecnología, lo que se está produciendo es una agenda dual e inaceptable: mientras que el discurso habla de ‘reducir las brechas’ entre el Norte y el Sur, en la práctica éstas se vienen agrandando. En 1990, la agenda mundial de Educación para Todos (1990-2015), se comprometía con una visión amplia de educación plasmada en 6 Objetivos. En el 2000, la Agenda del Milenio (2000-2015) estableció 8 Objetivos de mínimos. Los dos objetivos en educación incluidos –universalizar la educación primaria (cuatro años de escolaridad/ ‘supervivencia hasta el quinto grado’) y promover la igualdad entre géneros (matrícula y culminación de la escuela primaria)– son mucho más restringidos que los acordados una década antes en la iniciativa Educación para Todos por las mismas agencias (Naciones Unidas y Banco Mundial). En el caso de América Latina y Caribe, además,*



*los Objetivos del Milenio están muy por debajo no sólo de las aspiraciones históricas de nuestros pueblos, sino del desarrollo educativo y social ya alcanzados.” (Torres, 2005, p. 15)*

Empero, la Declaración de Principios de la CMSI (2003a) estipula: *“Reconocemos que la educación, el conocimiento, la información y la comunicación son esenciales para el progreso, la iniciativa y el bienestar de los seres humanos. Por otra parte, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) tienen inmensas repercusiones en prácticamente todos los aspectos de nuestras vidas. El rápido progreso de estas tecnologías brinda oportunidades sin precedentes para alcanzar niveles más elevados de desarrollo. Gracias a la capacidad de las TIC para reducir las consecuencias de muchos obstáculos tradicionales, especialmente el tiempo y la distancia, por primera vez en la historia se puede utilizar el vasto potencial de estas tecnologías en beneficio de millones de personas en todo el mundo.”*

A propósito, la carta de la CRIS (2005) plantea que *“En la sociedad de la información, la mayor parte de la población mundial carece de acceso a las infraestructuras e instrumentos necesarios para generar y comunicar información y conocimiento. Diferentes iniciativas, entre ellas la CMSI, pretenden encarar el problema. Ellas se apoyan generalmente en el supuesto de que el acceso universal a las TIC será finalmente alcanzado mediante soluciones mercantil, y que el acceso más amplio contribuirá necesariamente a aliviar la pobreza y alcanzar las Metas de Desarrollo del Milenio. Nosotros impugnamos tal supuesto.”*

Consideramos, por ende, utópico pretender hablar de “Sociedad del Conocimiento” o “Sociedad de la Información” al fenómeno que, mucho menos que abarcar a la sociedad en su conjunto, conduce a un número cada vez mayor de seres humanos a la exclusión y analfabetismo informacional. *“La pregunta es información ¿para cuántos? ¿para qué clases sociales?” (Meneses Tello, 2005)*

Mientras, la CMSI (2003b) plantea: *“Seguiremos concediendo especial atención a las necesidades particulares de los habitantes de los países en desarrollo, los países con economías de transición, los países menos adelantados, los pequeños países insulares en desarrollo, los países sin litoral en desarrollo, los países pobres muy endeudados, los países y territorios ocupados, los países que se están recuperando de conflictos y los países y regiones con necesidades especiales, así como a las situaciones que plantean amenazas graves al desarrollo, tales como las catástrofes naturales. [...] Reconocemos que la construcción de una sociedad de la información*

*incluyente requiere nuevas modalidades de solidaridad, asociación y cooperación entre los gobiernos y demás interesados, es decir, el sector privado, la sociedad civil y las organizaciones internacionales. Reconociendo que el ambicioso objetivo de la presente Declaración -colmar la brecha digital y garantizar un desarrollo armonioso, equitativo y justo para todos- exigirá el decidido compromiso de todas las partes interesadas, hacemos un llamamiento a la solidaridad digital, tanto nacional como internacionalmente.”*

Teniendo en cuenta estos puntos, la Agenda de Túnez para la Sociedad de la Información (2006) en su punto 28 sostiene: *“Acogemos complacidos el Fondo de Solidaridad Digital (FSD) creado en Ginebra, mecanismo financiero innovador y de naturaleza voluntaria, al que pueden contribuir voluntariamente todas las partes interesadas, que tiene por objeto transformar la brecha digital en oportunidades digitales para el mundo en desarrollo, centrándose principalmente en las necesidades concretas y urgentes que se suscitan en el plano local y buscando nuevas fuentes voluntarias de financiación de ‘solidaridad’. El Fondo se sumará a los mecanismos de financiación de la Sociedad de la Información existentes, mecanismos que deberían seguirse utilizando plenamente para financiar el crecimiento de nueva infraestructura y servicios TIC.”*

Sin embargo, esto solo constituye una farsa más del sistema y sus lacayos. *“Aunque la Cumbre discutió la importancia de nuevos mecanismos de financiamiento para las TIC para el desarrollo (ICTD, en inglés), esta no logró reconocer que el financiamiento para las ICTD presenta un reto mucho mayor que el del financiamiento para el desarrollo tradicional. Túnez tampoco logró reconocer que son requeridos nuevos medios, y fuentes de financiamiento y que se requiere la exploración de nuevos modelos y mecanismos. [...] El financiamiento de las TIC para el desarrollo requiere de innovación social e institucional, con mecanismos adecuados para la transparencia, la evaluación y el seguimiento. Los recursos financieros necesitan ser movilizadas a todos los niveles -local, nacional, e internacional-, incluyendo aquellos a través de la realización de los compromisos de Asistencia Oficial para el Desarrollo (ODA, en inglés) acordados en el Consenso de Monterrey e incluyendo la asistencia a los programas y actividades cuya sostenibilidad a corto plazo no puede ser demostrada inmediatamente a causa del bajo nivel de recursos disponibles en su inicio.”* (GTCT, 2005, p. 5)

Convenimos señalar que *“En el discurso promocional de la sociedad de información, es muy común escuchar que con ella llegarán tiempos mejores para la convivencia social y democrática, cuando a lo que asistimos es más bien a una degradación de la democracia. Las posibilidades que ofrecen los recursos tecnológicos de información y comunicación hoy existentes, efectivamente permiten pensar en una democracia participativa real, donde el derecho a participar en la toma de decisiones políticas sea ejercido por el conjunto de la ciudadanía. Estos recursos posibilitan no sólo que cada conjunto social esté debidamente informado sino que pueda interrelacionarse tanto internamente como externamente para participar en el proceso de decisiones que configuran el mundo y el futuro. Posibilidad, sin embargo, anulada por el carácter excluyente que imprime la globalización neoliberal en nuestras sociedades, donde las mayorías ven secuestrada su palabra, sin poder gravitar en lo que les concierne e interesa.”* (Burch; León; Tamayo, 2003, p. 8)

En este sentido, Martínez Arellano (2003 citado en Muela Meza, 2004a, p. 16) analiza el rol de las bibliotecólogas y bibliotecólogos en la “Sociedad de la Información”, criticando el proceso de exclusión social dentro de la misma: *“Por otra parte, una frase hecha y que frecuentemente es repetida sin analizar su contenido es la que predica que las nuevas tecnologías facilitan la distribución de bienes y servicios. Lo que expresa pareciera estar bien, ser algo deseable, pero queda desvirtuada si no la complementamos convenientemente: las nuevas tecnologías facilitan la distribución de bienes y servicios entre quienes tienen acceso a ellas. Queda así evidenciado que una de las formas que adquiere el proceso de exclusión es el que dirige hacia aquellos que no pueden acceder a esas tecnologías. En el siglo pasado, con la revolución industrial, los pobres permanecían dentro de la sociedad, podían insertarse de modo alguno en la producción; los pobres de hoy, en cambio, están fuera de la cultura y del conocimiento, por tanto, no tienen cabida en la sociedad ni posibilidad alguna de inserción en la producción actual (caracterizada por el acceso y uso de la información).”*

Esta pretendida “Sociedad de la Información” se deshace en evidencias al momento de observar las cifras que proporciona la UNICEF (2005) en cuanto a educación a nivel global, donde las diferencias entre los países más ricos con respecto a los más pobres demuestran la imposibilidad de hablar de un fenómeno con alcance totalizador.

**Cuadro 2. Educación a nivel global.**

Adult literacy rate				Number per 100 population 2002		Primary school enrolment ratio				Net primary school attendance (%) (1996-2003*)		% of primary school entrants reaching grade 5		Secondary school enrolment ratio 1998-2002* (gross)					
						1998-2002* (gross)		1998-2002* (net)				Admin. data	Survey data						
1990		2000		phones	Internet users	1998-2002* (gross)		1998-2002* (net)		male	female	1998-2001*	1997-2003	male	female				
male	female	male	female			male	female	male	female										
Sub-Saharan Africa				60	40	69	53	5	1	92	80	64	59	60	56	63	83	29	23
Middle East and North Africa				66	39	74	52	18	3	96	87	82	76	82	76	91	91	69	63
South Asia				59	34	66	42	4	2	102	88	88	75	78	71	60	91	51	39
East Asia and Pacific				88	72	93	81	30	6	111	110	92	92	-	-	94	-	68	64
Latin America and Caribbean				87	83	90	88	36	8	122	119	95	95	92	92	82	-	83	89
CEE/CIS				98	94	98	95	38	5	101	98	89	86	79	77	-	96	90	85
Industrialized countries				-	-	-	-	123	43	101	101	95	96	-	-	-	-	105	106
Developing countries				76	58	81	66	20	4	105	96	86	80	76	72	78	89	60	54
Least developed countries				54	32	62	42	2	0	88	80	67	61	61	56	64	79	30	25
World				82	69	85	74	36	10	104	97	87	82	76	72	79	89	66	61

Tomado de: UNICEF, 2005, p. 124.

Centrando nuestro análisis en América Latina, la región con la mayor desigualdad<sup>15</sup>, es decir, peor distribución de la riqueza en el mundo podemos considerar varios indicadores.

El primero de ellos es la evolución de la pobreza:

- *“De un total de 512 millones de habitantes, cerca de la mitad (222 millones de personas) son hoy pobres y de estos, 96 millones sobreviven en la indigencia.*
- *Entre 1999 y 2002 la tasa de pobreza aumentó del 43,8% al 44% y la indigencia alcanzó al 19,4% de la población.*
- *Entre el 2000 y el 2002 creció en 15 millones el número de pobres.*
- *La pobreza afecta sobre todo a los sectores más vulnerables: niños, ancianos, mujeres, grupos indígenas.*
- *Hay pérdida de expectativas y de visión de progreso, incluso de futuro, en amplios sectores de la población.*

*En los últimos 20 años:*

- *91 millones de personas se convirtieron en pobres.*
- *hay 40 millones más de indigentes.*

<sup>15</sup> América Latina y el Caribe cuentan con una población de 512 millones de habitantes, de los cuales casi la mitad -222 millones- son pobres y de éstos, 96 millones sobreviven en la indigencia.

- 226 millones viven con menos de dos dólares al día.
- 102 millones no tienen los ingresos necesarios para consumir el mínimo de proteínas y calorías básicas para subsistir.
- aumentó y profundizó la pobreza en los sectores marginales.
- desapareció la clase media (los ‘nuevos pobres’, 23 millones de personas, según la CEPAL)

1960: la clase media representaba el 53% de la población.

1990-2000: 7 millones de personas de la clase media pasaron a ser pobres.

2000: la clase media representaba el 23% de la población.

- Creció la brecha entre ricos y pobres: brecha en ingresos y brecha en servicios (salud, educación, telefonía, acceso a Internet, etc.)
- Las poblaciones de emergencia (villas miseria, favelas, barriadas, chabolas) se han multiplicado.
- Incrementó la mendicidad.
- El trabajo se convirtió en bien escaso y el desempleo en crónico y corriente (para el 2003, el desempleo oscilaba entre el 10,7% y más del 20% en algunos países).” (Torres, 2005, p. 133)

En lo que refiere a la deuda externa:

- “América Latina y el Caribe ocupa el primer lugar de endeudamiento, con el 32% de la deuda mundial de los países en desarrollo; le siguen Asia Oriental y del Pacífico (22%), Europa del Este y Asia Central (21%), Oriente Medio y Norte de África (9%), África Subsahariana (9%), y Asia del Sur (7%).
- Tres países latinoamericanos –Bolivia, Honduras y Nicaragua– fueron integrados a la Iniciativa para los Países Pobres Muy Endeudados (PPME o HIPC en su sigla en inglés), planteada por el Banco Mundial y el FMI en 1996.” (Torres, 2005, p. 124)

**Cuadro 3. América Latina. Evolución de la deuda pública (Proporción del PBI y al 31 de diciembre de cada año)<sup>16</sup>**

	1991	1996	2001
Argentina	ND	35,7	53,7
Bolivia	43,7	40,3	41,2
Brasil	12,9	15,9	33,2
Chile	38,3	14,7	14,7
Colombia	15,0	14,9	43,3
Costa Rica	25,7	31,3	37,4
Ecuador	67,2	65,6	67,8
El Salvador	ND	56,0	35,6
Guatemala	19,9	13,8	17,9
Haití	ND	45,2	52,3
Honduras	81,0	82,2	57,7
México	37,4	30,1	23,2
Nicaragua	610,0	341,8	349,3
Panamá	60,8	79,9	82,2
Paraguay	8,2	9,7	27,1
Perú	60,9	45,1	46,7
Uruguay	ND	ND	36,8

Tomado de: Torres, 2005, p. 134.

En tanto, el déficit en salud pública se expresa en las siguientes cifras:

- “1 de cada 130 mujeres muere durante el embarazo o el parto. (En Estados Unidos muere una de cada 3.500).
- Persisten grandes brechas en la mortalidad infantil. En Bolivia mueren 83 niños de cada 1.000 antes de cumplir un año de edad (En Canadá mueren 5,7 de cada 1.000 niños).
- 190.000 niños mueren anualmente por enfermedades que pueden prevenirse o controlarse (enfermedades diarreicas e infecciones respiratorias).
- 218 millones de personas carecen de protección en salud.
- 100 millones no tienen servicios básicos de salud.
- 160 millones carecen de agua potable.

<sup>16</sup> Las cifras corresponden a la deuda de los gobiernos centrales y, por tanto, no incluyen las deudas de las instituciones descentralizadas o de los bancos centrales. En general, la deuda bruta con excepción de Brasil y Colombia, que reportan la deuda neta.

- *82 millones de niños no tienen acceso a programas de inmunización.*” (Torres, 2005, p. 133)

Por su parte, los problemas de trabajo y empleo se exponen a continuación:

- *“1 de cada 3 empleos en América Latina es informal.*
- *17 millones 500 mil menores de edad trabajan, mientras que...*
- *entre 17 y 19 millones de adultos están desempleados y necesitan trabajar.*” (Torres, 2005, p. 133)

**Cuadro 4. América Latina. Tasas de desempleo según sexo y edad, en zonas urbanas, década de 1990, 17 países.**

Tasa de Desempleo Totales por Sexo				Jóvenes (14 a 25 años)	
País	Sexo	1990	1999	1990	1999
Argentina (Gran Buenos Aires)	Total	6	15	13	24
	Hombres	6	13	12	23
	Mujeres	6	17	16	26
Bolivia	Total	9	7	17	15
	Hombres	10	6	18	13
	Mujeres	9	9	17	19
Brasil	Total	5	11	8	22
	Hombres	5	9	9	18
	Mujeres	4	14	8	26
Chile	Total	9	10	18	22
	Hombres	8	9	17	20
	Mujeres	10	11	19	24
Colombia	Total	9	19	20	37
	Hombres	7	16	15	32
	Mujeres	13	23	25	42
Costa Rica	Total	5	6	11	15
	Hombres	5	5	10	15
	Mujeres	6	7	12	15
Ecuador	Total	6	14	14	26
	Hombres	4	11	11	20
	Mujeres	9	20	17	34
El Salvador	Total	10	7	19	14
	Hombres	10	9	18	16
	Mujeres	10	5	21	11
Guatemala	Total	4	3	7	5
	Hombres	3	4	7	6
	Mujeres	4	2	7	3
Honduras	Total	7	5	11	9
	Hombres	8	6	12	10
	Mujeres	6	4	11	7
México	Total	3	3	8	7
	Hombres	3	4	8	8
	Mujeres	3	3	8	6
Nicaragua	Total		14		21
	Hombres		14		18
	Mujeres		14		26
Panamá	Total	19	13	35	27
	Hombres	16	11	32	23
	Mujeres	23	17	40	34
Paraguay (Asunción)	Total	6	10	16	20
	Hombres	6	10	15	22
	Mujeres	7	10	17	17
República Dominicana	Total	20		34	
	Hombres	11		22	
	Mujeres	32		47	
Uruguay	Total	9	11	24	26
	Hombres	7	9	22	21
	Mujeres	11	15	28	32
Venezuela b/	Total	10	15	19	26
	Hombres	11	14	20	22
	Mujeres	8	16	18	33

Tomado de: Torres, 2005, p. 134.



Por último, haremos referencia al impacto de la pobreza en la infancia y en las familias, atendiendo a que en América Latina la mayoría de los pobres son niños y la mayoría de los niños son pobres:

- *“58% de los niños menores de 5 años son pobres.*
- *57% de los niños de 6 a 12 años son pobres.*
- *36 % de los niños menores de 2 años están en situación de ‘alto riesgo alimentario’.*
- *22 millones de niños menores de 14 años trabajan.*
- *Más del 20% de los hogares han sido destruidos y están a cargo de mujeres pobres.*
- *Aumento de la tasa de renuencia de parejas jóvenes a formar familia por la incertidumbre económica.*
- *Aumenta el número de hijos ilegítimos.*
- *Aumenta el número de niños cuya familia no logra protegerlos y el número de niños y niñas que trabajan (22 millones menores de 14 años trabajan largas jornadas).*
- *Aumento del número de madres adolescentes.*
- *Incremento de la violencia doméstica.*
- *Aumento de la población de niños, totalmente desprotegidos por la familia y la sociedad, que viven en las calles.” (Torres, 2005, p. 134)*

Aludiendo a la realidad nacional, Santiago (2006) expresa que *“La sociedad uruguaya, que compite en deformidades con otras del continente que han vivido también la crisis del modelo de acumulación capitalista, ese que siempre, en lo grueso, privatiza las ganancias y socializa las pérdidas, sufrió en el 2002 un desplome generalizado, multiplicando la marginalidad de sectores de población que parecen soldados a una situación espantosa. [...] Se necesitan cambios reales, especialmente, en una sociedad que por la aplicación del modelo neoliberal y su inviabilidad manifiesta, terminó esta etapa del proceso con una de las deudas externas per cápita mayor del hemisferio occidental, la que exige al gobierno apretar los torniquetes de la economía para lograr un superávit previo del 3.5 por ciento. Cifra gigantesca para los uruguayos que surgió de un acuerdo con el FMI. Esfuerzo que ojala -guardando en un bolsillo nuestro ya histórico escepticismo- determine que no sigamos, a contrapartida de ese esfuerzo, pagando con la deformidad económica, la consolidación de la situación de los marginados y asalariados hambreados por sueldos vergonzantes. Pero hay otro hecho: la niñez no tiene esos tiempos, no puede esperar. Cuando los efectos de la marginalidad comienzan a sentirse, son miles los botijas que pierden su educación, en un proceso de*

*desculturización fenomenal en su incidencia sobre la sociedad en su conjunto, soportando además las secuelas físicas y psicológicas de la miseria. Todo un proceso dramático que es ‘balconado’ por el resto de la sociedad que se conmueve por las imágenes de los desnutridos, pero que cuando se refiere a la problemática de la inseguridad inmediatamente los instala en el campo del enemigo y los margina, más, mucho más.”*

Sin embargo, y a pesar de que la realidad es ineludible, la CMSI (2003a) sostiene, tal vez ingenuamente, *“Nos comprometemos asimismo a evaluar y a seguir de cerca los progresos logrados en cuanto a la reducción de la brecha digital, teniendo en cuenta los diferentes niveles de desarrollo, con miras a lograr los objetivos de desarrollo internacionalmente acordados, incluidos los consagrados en la Declaración del Milenio, y a evaluar la eficacia de la inversión y los esfuerzos de cooperación internacional encaminados a la construcción de la sociedad de la información.”*

Pero, ¿somos ciegos?, ¿reducción de la brecha digital?, ¿alcanzar los objetivos de la Declaración del Milenio<sup>17</sup>? Es imperioso analizar a que embaucadores intereses responden los planteamientos de la CMSI, porque si de una cosa podemos estar seguros, es de constituyen una total falacia.

Ante este panorama, y profundizando aún más en las insoslayables diferencias que el capitalismo expresa, sostenemos que *“Las Múltiples Pobrezas no se agotan en el diagnóstico de las carencias que hacen a la satisfacción de las necesidades tradicionalmente llamadas básicas u obvias, que ya no son tan obvias, tal como por ejemplo trabajo, vivienda, salud, educación sino que abarca el estudio de una completa realidad de Pobrezas (en plural) en relación con carencias en la satisfacción de necesidades fundamentales, [...] como la necesidad de protección o cuidado, la necesidad de pensamiento reflexivo o de entendimiento y la necesidad de participación política. Cualquier necesidad humana que no es adecuadamente satisfecha socialmente revela una pobreza social y genera procesos de exclusión y de aumentos de la violencia internalizada en las relaciones sociales.”* (Sirvent, 1996 citado en Aparicio, 2003, p.1)

En consecuencia Muela Meza (2004a, 14) plantea que *“[...] las asociaciones bibliotecarias líderes a nivel mundial deberían traer este asuntos a los foros de debate mundial y ante los que elaboran políticas informacionales a todos los niveles, por ejemplo: ONU, UNESCO, ITU, UNIDO, etc. Ellas deberían unir fuerzas para que todas juntas se manifiesten y cabildeen los organismos mundiales acreedores: Fondo*

---

<sup>17</sup> Ver: Anexo.

*Monetario Internacional, Banco Mundial y a los países del G8: EEUU, Gran Bretaña, Francia, Japón, Alemania, Canadá, Italia y Rusia para buscar la posibilidad de que se les cancele total y permanentemente la deuda externa a dichos países deudores.”*

Las apreciaciones de Muela Meza presentan un interesante matiz, máxime si tenemos en cuenta que *“The economic debts of the developing world will not be fully repaid, quite simply because the people who live in the developing world cannot afford to repay them. The harsh reality of poverty in poorer countries was an initial stimulus for the loans.”* (Ferraro; Rosser, 1994, p. 32)

Empero, “[...] éstas son las consecuencias que el terror holocáustico que ni la IFLA, FAIFE, ALA ni ningún otro organismo bibliotecario o documental evidencia, menos se cuestiona, y mucho menos toma acción de resistencia o contra tan funesta holocáustica realidad que masacra diariamente a la población del mundo [...].” (Muela Meza, 2004a, p. 13)

Pues bien, ha quedado claro que el fenómeno de la “Sociedad de la Información” es un fenómeno multidireccional, y como consecuencia, debe ser abordado interdisciplinariamente.

Desde el campo de la Bibliotecología, no debemos olvidar que el suministro y acceso de la información y de las TIC debe obedecer a un único fin: el usuario.

La Declaración de Principios de la CMSI (2003a) en su punto 9 sostiene *“Reconocemos que las TIC deben considerarse como un instrumento y no como un fin en sí mismas. En condiciones favorables estas tecnologías pueden ser un instrumento muy eficaz para acrecentar la productividad, generar crecimiento económico, crear empleos y posibilidades de contratación, así como para mejorar la calidad de la vida de todos. Por otra parte, pueden promover el diálogo entre las personas, las naciones y las civilizaciones.”*

Desde nuestra perspectiva, las TIC constituyen parte de “[...] un conocido repertorio de promesas mesiánicas de felicidad, prosperidad, igualdad, armonía universal, satisfacción cultural y un largo etcétera, que se ha repetido con cada innovación técnica en comunicación.” (Burch; León; Tamayo, 2003, p. 9)

En dicho sentido, es fundamental precisar que *“La calidad de la información no comienza en las antenas parabólicas ni con los equipos electrónicos -unas y otros indispensables-, sino en la capacidad de comunicación y de expresión de una persona, en su nivel de uso del lenguaje. Una educación de calidad no es la que únicamente acumula información, sino la que hace crecer la conciencia de los alumnos -que es otra*

*manera de decir la capacidad crítica-, y sobre esa conciencia agudizada, expandida, alerta, crea las condiciones de acceso a la información. De la misma manera que el tesoro de oportunidades de una gran biblioteca es inútil si no se sabe leer, si no se sabe manejarla, los satélites y las redes electrónicas serán una colosal y costosísima manera de simular calidad sino llegan a una población capaz de comunicarse y expresarse a través del lenguaje que, como ya lo dije, hoy en día es oral y a la vez escrito. Una educación de calidad descansa sobre un manejo cada vez más profundo y capaz del lenguaje, oral y escrito, pues el uso del lenguaje es lo que hace crecer la capacidad crítica.” (Garrido, 1999 citado en Muela Meza, 2004, p. 17)*

Las palabras de Garrido encuentran terreno fértil en la Bibliotecología cuando las analizamos en relación a lo planteado por Kranich (2003) *“Access to abundance does not ensure access to diversity. Instead, we now have access to more and more of the same ideas, with alternatives marginalized more and more by such forces as corporate profiteering, political expediency, and the whimsy of the marketplace. The promise of new technologies is imperiled by powerful political and economic forces.”*

Reflexionando a partir de Muela Meza (2004a, p. 22), el fenómeno de la TIC’s *“[...] no se las puede ver unidimensionalmente o unidireccionalmente: obtengo la tecnología, doy alfabetización computacional, el usuario aprende, el usuario es autosuficiente y se completa el ciclo de autoaprendizaje de habilidades para toda la vida. Visto así es la mejor forma de preservar en el pensamiento de la preponderancia de las élites sobre los hambrientos, miserables y desposeídos.”*

Con ello, la acción del profesional de la información debe dirigirse hacia una “alfabetización informacional” que no reproduzca las políticas impulsadas desde los gobiernos por las élites dominantes y, que por el contrario, contribuyan a la emancipación y toma de conciencia social de las clases desposeídas.

*“Hoje, o novo proletariado não trabalha mais com signos ou coisas, mas com massas humanas brutas. Acompanha os povos em trânsito em meio às tempestades da grande mutação. Ele humaniza os corpos, os espíritos, os comportamentos coletivos. Do coração da batalha, forja às cegas, sem jeito, as armas da autonomia. Eis os novos ‘paus para toda obra’ da sociedade, os anônimos que produzem as condições da riqueza longe das luzes do espetáculo, aqueles cujo trabalho é, ao mesmo tempo, o mais duro, o mais necessário e o mais mal pago: a legião dos educadores, diretores de colégio, professores, formadores em geral. Vem encorpar esse contingente a multidão de assistentes, trabalhadores sociais, policiais... e carcereiros que não aguentam mais!*

*E não esqueçamos a massa de auxiliares: os associativos, os não-governamentais, os caritativos, aqueles prontos a ajudar em todas as infelicidades, todo o povo miúdo que segue atrás dos fracassados e recolhe as vítimas da desterritorialização. Esses novos proletários carregam sobre seus ombros o relacional de massa, o laço social intensivo. Esses justos se encarregam de inserir toda uma população deixada por sua própria conta. E, graças à mobilidade e à aceleração dos fluxos, todos vivem à beira da exclusão, arriscando-se a saltar para fora. O novo proletariado só se emancipará pela união, saindo de suas categorias, prescindindo das alianças com aquele cujo trabalho se assemelha ao seu (mais uma vez, quase todos), evidenciando a operação que efetua na sombra, fazendo com que a produção da inteligência volte a ser objeto central de preocupação explícita de todos, investindo na pesquisa sobre a engenharia do laço social a fim de instrumentar, na medida do possível, aqueles que moldam o humano com as mãos nuas e à força do afeto. Quando o novo proletariado se tornar consciente de si mesmo decidirá suprimir-se enquanto classe, instituirá a socialização geral da educação, da formação e da produção de qualidades humanas.” (Lévy, 1994 citado em Siqueira Bolaño, 199?, p. 21-22)*

### 3.5.4.2. LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL: UNA VISIÓN HUMANIZANTE

Es preciso señalar que *“Plantearnos las Ciencias Sociales desde los procesos educativos, esto es como área de conocimiento que tiene la finalidad de generar las capacidades para explicar e interpretar la sociedad, junto a su aporte al fortalecimiento de la democracia y a la constitución de sujetos democráticos desde la escuela, implica un doble reconocimiento:*

- *que desde la perspectiva crítica, las Ciencias Sociales tienen posibilidad de colaborar en la transformación de la realidad.*
- *y que para que los sujetos puedan intervenir en la realidad con intención transformadora, las ciencias sociales pueden ofrecer el instrumental para un buen conocimiento crítico de esa realidad.”* (Gimeno, 2001, p. 9)

Por ende, analizar la crisis de paradigmas de interpretación de la realidad social, la problemática de la información y de los procesos educativos, entre otros fenómenos sociales que podríamos señalar, reclama una Ciencia Social crítica e interdisciplinaria que en sus aproximaciones a la realidad potencie y desarrolle la multicausalidad y las diferentes perspectivas para poder comprender los hechos, sin desconocer que detrás de todos estos fenómenos sociales subyace su centro clasista.

En este sentido, la educación posee un papel crucial. *“Pero no cualquier tipo de educación, sino aquella que permite aprendizajes críticos. La que desarrolla la problematización ante la realidad y permite construir nuevas explicaciones de los hechos que vivimos. La que impulsa la búsqueda colectiva de soluciones a los problemas que confrontamos porque considera que el conocimiento se valida cuando somos capaces de intervenir en la transformación y en el cambio de nuestra realidad [...]”* (Gimeno, 2001, p. 13)

Apostando a una praxis pedagógica crítica, Rebellato plantea algunos desafíos que consideramos apropiado visualizar desde la Bibliotecología:

- *“Seguir construyendo una teoría crítico-emancipadora frente al proyecto neoliberal y continuar radicalizando sus postulados. Porque es más radical el peligro de destrucción de la vida, de la naturaleza y la creciente dificultad para superar la actual crisis de civilización, dado que nos enfrentamos a la expansión de una ética y una*

*cultura que pretenden ahogar los potenciales emancipadores. Esta tarea teórico-práctica debe ser profundamente innovadora, para elaborar nuevos temas, desafíos y caminos alternativos.*

- *Articular los poderes populares hacia una democracia radical y apostar a una democracia integral construida desde la sociedad civil, así como a la constitución de nuevas subjetividades colectivas.*
- *Transformar la educación y recuperar su dimensión ético-política.” (Tani; [et. al], 2004)*

Consecuentemente, Casa Tirao (200, p. 5-6) sostiene: *“Concibo la educación como un proceso permanente e integral que dura toda la vida del hombre y de la mujer y creo que en este proceso la alfabetización tiene un rol fundamental pero sólo podrá ser realmente efectiva cuando en ella se encuentre presente la relación de los individuos con su medio. [...] No cabe duda, entonces que la alfabetización, como cualquier otro proceso educativo, debe ubicarse en el aquí y el ahora de los sujetos a quienes está dirigida con el riesgo, en caso contrario, de transformarse en un quehacer inútil y frustrante.”*

Desde la visión de la práctica educativa como dimensión de la práctica social, Freire (1997, p. 86) plantea *“[...] en cuanto práctica social, la práctica educativa en su riqueza, en su complejidad, es un fenómeno típico de la existencia y, por eso mismo, un fenómeno exclusivamente humano. De ahí también, que la práctica educativa sea histórica y tenga historicidad. La existencia humana no tiene el punto determinante de su trayectoria fijado en la especie. Al inventar la existencia, como los materiales que la vida les ofrece, los hombres y las mujeres inventarán o descubrirán la posibilidad que implica necesariamente la libertad, que no recibirán más que luchando por ella.”*

El alfabetizador brasileño afirma además que *“[...] no debemos suponer que lo obvio resulta claramente comprensible. De ahí nuestro axioma inicial: toda práctica educativa implica, por parte del educador, una posición teórica. Esta posición, a su vez, implica una interpretación del hombre y del mundo, a veces más y a veces menos explícita. No podría ser de otra forma. El proceso de orientación de los seres humanos en el mundo no incluye la asociación de imágenes sensoriales, como sucede con los animales. Implica, por encima de todo, pensamiento-lenguaje, es decir la posibilidad de conocer a través de la praxis, por el medio de la cual el hombre transforma la realidad. En el caso del hombre, este proceso de orientación en el mundo no puede entenderse ni como un acontecimiento subjetivo, ni puramente objetivo o mecánico, sino sólo como*

*un acontecimiento en la cual la subjetividad y la objetividad se encuentran unidas. Concebida de este modo, la orientación en el mundo plantea la cuestión de los objetivos de la acción en el nivel de percepción crítica de la realidad.”*(Freire, 1990, p. 63)

En este sentido, concebimos que la información se concibe como la base de la relación pensamiento-lenguaje, y de ahí su importancia otorgado por el poder hegemónico burgués para su apropiación y empleo como componente estratégico de los AIE y, fundamentalmente del AIE escolar, hecho por demás demostrado a lo largo del presente trabajo.

*“El mundo siempre se ha impulsado por la INFORMACIÓN indistintamente del medio que se utilice para transmitirla o, la época en que se esté viviendo o, el lugar donde nos desarrollemos. La información fue, es y será el motor del quehacer humano.”* (Garmendia Bonilla, 2005, p. 2)

En este entendido, y a partir de la esbozada vinculación surge nuestra visión de la “alfabetización informacional” como elemento de debate imperativo dentro de nuestra disciplina.

Las teorías o corrientes bibliotecológicas han oscilado en enfoques, más o menos, centrados en el profesional o en el usuario, procurando la ansiada transición para llegar a constituirse en el epicentro de las “Sociedades Informacionales”, “Sociedades del Conocimiento” o “Sociedades del Aprendizaje”, sustentadas en la vorágine de las TIC.

*“La mayoría de los científicos sociales académicos considera la literatura sobre la SI como una mera colección de literatura intelectualmente más bien como escritos populares laxos sin ninguna relevancia teórica real.”* (Kasvio, 2001 citado en Muela Meza, 2004a, p. 7)

Paradójicamente, los portavoces internacionales y la mayoría de los teóricos de nuestra disciplina avalan estas pseudoteorías como verdades absolutas, y lo que es peor, suscriben a ellas.

*“Outros autores e títulos se revelam, apesar de terem a mesma origem, portadores das novas verdades travestidas de um, pelo menos aparente rigor acadêmico respaldadas por instituições públicas e privadas (universidades, centros de pesquisa, governos e empresas). Até mesmo assuntos técnicos acabam sendo tratados como se fossem ou parecessem ser novas pedras filosofais e novas possibilidades de transmutar algumas substâncias em ouro. A futurologia, muito presente, funciona de modo muito semelhante às antigas religiões baseadas na predição e nas certezas sobre um futuro*



*que seria próximo, à imaginação grandiloqüente sobre o presente e suas possibilidades de desdobramento.” (Lopes, 2004)*

En relación a lo manifestado, Muela Meza (2004a) analizando un proyecto europeo de investigación empírica de las ciencias bibliotecológicas, informacionales y documentales -utilizando metodología cuantitativa- sobre bibliotecas públicas y “Sociedad de la Información” en 11 países, titulado “Libraries and the Information Society”, demuestra la falta de entendimiento de la rigurosidad de la ciencia en general, y de las ciencias sociales en particular, al definir la “Sociedad de la Información” a partir de autores futurólogos como Alvin Toffler.

En tal sentido plantea: *“En general las ciencias sociales son consideradas ciencias blandas en referencia a las duras como física, matemática, química, etc. Las bibliotecológicas, informacionales y documentales (las BCDIs bajo cualquiera otras definiciones similares) quizá sean las más suaves entre las ciencias sociales, precisamente por su carencia de teorías generales y metodologías. De tal modo, que en vez cuando menos reconocer el estado actual que guardan las teorías de las ciencias sociales como marco, un estudio general sobre el fenómeno de la SI y las bibliotecas públicas en once países europeos da una visión no científica del fenómeno. Apoyando opiniones no científicas fundamentadas solamente en futurólogos -al estilo Nostradamus o gitanas que leen las cartas, la suerte y la fortuna- dicho estudio desacredita la ciencia en general y las ciencias sociales en particular (incluida la BCDI).” (Muela Meza, 2004a, p. 17)*

En una misma línea, Lopera (2006) sostiene que *“Por lo pronto, es preciso llamar a los fenómenos de nuestra realidad por su nombre, y no por los conceptos importados de los discursos dictados por una especie de profetas delirantes al estilo de Bill Gates, Nicholas Negroponte o Peter Senge, y todos los exaltados gurús que hablan del comienzo de una era del conocimiento, cuando lo que estamos padeciendo es una de las etapas más cruentas de una era de terror [...]”*

Desafortunadamente, este discurso es extrapolable al uso dado al término “alfabetización informacional”.

El término “alfabetización informacional” -information literacy- es utilizado con frecuencia en la literatura académica de nuestra disciplina. *“Despite its frequent use, there are numerous definitions and there is resultant ambiguity. In order for information literacy to be embraced by non-academe at large, clarification of the definition is essential. In addition, librarians must identify the unique contributions*

*thath differentiate the phrase from bibliographic instruction (BI) and past phrases, not to mention differentiating it from education and learning in general.” (Snively; Cooper, 1997, p. 9)*

En este sentido, consideramos prioritario precisar el significado de alfabetización, ya que el término, y los varios conceptos que describe, han variado sus significados considerablemente a través del tiempo.

*“Alfabetización: ‘the condition of being literate’ (Chambers English Dictionary) (la condición de ser ‘literate’); ‘Literate’: ‘learned’ (culto); (alfabetizado) ‘able to read and write’ (que sabe leer y escribir) ‘having a competence in or with’ (Chambers English Dictionary) (que tiene la habilidad de/ facilidad para (leer y escribir); del latín litteratus, derivado de littera, que significa letra – una persona alfabetizada era, por lo tanto, una persona ‘letrada’.” (Bawden, 2002, p. 364)*

De esta manera, el autor sugiere la existencia de tres tipos de alfabetización: la simple capacidad de leer y escribir; el poseer alguna habilidad o competencia; y un elemento de aprendizaje.

Atendiendo a esta tríada, la alfabetización se concibe como:

- *“La alfabetización, además de abarcar las destrezas básicas de lectura y escritura, ahora incluye la capacidad general de entender y cumplir las funciones con éxito.” (Dupuis, 1997 citado en Bawden, 2002, p. 365)*
- *“La alfabetización puede definirse como la posesión de las destrezas que se necesitan para conectarse a la información imprescindible para sobrevivir en sociedad.” (Olsen; Coons, 1989 citado en Bawden, 2002, p. 365)*
- *“Alfabetización conlleva la integración de comprensión oral, expresión oral, lectura, escritura, y pensamiento crítico; incorpora la numeración. Incluye un conocimiento cultural que permite al hablante, escritor o lector reconocer y usar el lenguaje apropiado para diferentes situaciones sociales. Para una sociedad tecnológicamente avanzada... el objetivo es una alfabetización activa que permita a la gente utilizar el lenguaje para aumentar su capacidad de pensar, crear e interrogar, de manera que verdaderamente participen en la sociedad.” (Campbell, 1990 citado en Bawden, 2002, p. 365)*
- *“Alfabetización es esa competencia demostrada, dentro de las destrezas comunicativas, que permite al individuo funcionar, según su edad, de manera*

*independiente en la sociedad y con un potencial para moverse dentro de ella*'. (Hillrich, 1976 citado en Bawden, 2002, p. 365)

- *“El término ‘alfabetización’ significa la capacidad del individuo para leer, escribir y hablar inglés, y para calcular y resolver problemas en niveles de competencia necesarios para funcionar en el trabajo y en la sociedad, para alcanzar las metas personales, y para desarrollar el conocimiento y potencial propios.”* (National Literacy Act, 1991 citado en Bawden, 2002, p. 365)

Por otra parte, el término ha sido utilizado ampliamente para describir la fase en que se es capaz de leer y comprender información básica, siendo ésta acepción promovida por la UNESCO bajo el nombre de “alfabetización funcional”.

*“Una persona se considera alfabetizada cuando en su vida cotidiana puede leer y escribir, comprendiéndola, una oración corta y sencilla... La alfabetización funcional se refiere a aquellas personas que pueden realizar todas las actividades necesarias para el funcionamiento eficaz de su grupo y comunidad, y que además les permite continuar usando la lectura, la escritura y el cálculo para su propio desarrollo y el de su comunidad.”* (UNESCO, 1986 citado en Bawden, 2002, p. 366)

No obstante, y a partir de las definiciones vertidas anteriormente, consideramos que *“La alfabetización como tal se reduce al acto mecánico de ‘depositar’ palabras, sílabas y letras dentro de los analfabetos. Este ‘depósito’ resulta suficiente cuando el estudiante analfabeto otorga un significado mágico a la palabra y se ‘autoafirma’.*

*Es como si las palabra, escritas o leídas, constituyesen amuletos adheridos a una persona que no las dice, sino que sólo las repite, casi siempre sin relación alguna con la realidad y las cosas denominadas. [...] Con la mayor frecuencia, estas palabras y textos no tienen nada que ver con las vivencias concretas de los educandos analfabetos. Cuando existe alguna relación entre las palabras y las vivencias de los educando, su expresión resulta tan artificial y paternalista que ni siquiera nos atrevemos a llamarla infantil. [...] En tanto seres pasivos y dóciles (puesto que es así como se los concibe y trata), los educandos analfabetos deben seguir recibiendo ‘transfusiones’. Esto, por supuesto, resulta una experiencia alienante, incapaz de contribuir al proceso de transformación de la realidad.”* (Freire, 1990, p. 33-34)

El acto de leer es una actividad que debe ser realizada con profundidad, no basta sólo con comprender lo que se lee sino que se trata de establecer la relación entre aquello que es leído y la realidad de los que lo leen. *“Saber leer y escribir es*

*relativamente fácil, pero tener la capacidad para desarrollar un constante proceso cognoscitivo o para pronunciar el mundo se requiere de un esfuerzo mayor, es necesario que los hombres y las mujeres con facultades intelectuales normales para aprender los mecanismos que les permitan realizar los actos de leer y escribir, pero se relaciona también con la manera como esa capacidad se aplica en la medida que promueve, o no, un proceso de búsqueda, creación y transmisión del conocimiento, de análisis crítico del entorno, de desarrollo de la capacidad para leer el contexto, para leer el mundo, lo cual implica, además, la posibilidad de modificarlo.”* (Varela Barraza, H.; Escobar Guerrero, 1993 citado en Casa Tirao, 2000, p. 1-2)

Convenimos señalar entonces que *“Esta forma de lectura es la que permite develar la realidad, conocerla tal como es a través de una acción que deja ver, inclusive, más allá de lo que aparece escrito y permite leer entre líneas lo que no fue escrito. En este sentido se puede hablar de un diálogo entre las lectoras o los lectores y el texto, y en la medida en que este diálogo existe el acto de leer se transforma en parte importante del proceso de liberación.”* (Casa Tirao, 2000, p. 1-2)

En este sentido, la alfabetización propuesta desde el sistema hegemónico -al que corresponden las apreciaciones de la UNESCO, por ejemplo- transmiten una ideología acomodaticia a través de la cual la clase dominante reafirma su poder, reforzando la “cultura del silencio” que domina a la mayor parte de las personas y que jamás podrá ser un instrumento de transformación del mundo real. *“El discurso ideológico amenaza anestesiar nuestra mente, confundir la curiosidad, distorcionar la percepción de los hechos, de las cosas, de los conocimientos [...].”* (Freire, 1997, p. 50)

A razón de lo expresado, *“[...] el acto de leer (como reflexión crítica) aparece como si fuera derecho exclusivo de unos pocos, de aquellos que pueden desarrollar las funciones propias de la cabeza: los que leen y escriben las letras de la dominación, los que deciden qué, como y para quién se debe ‘leer’ el mundo.”* (Varela Barraza, H.; Escobar Guerrero, 1993 citado en Casa Tirao, 2000, p. 3)

Ante la concepción de “alfabetización funcional” promovida por la UNESCO, anteponemos las reflexiones de Freire.

Es decir, desde nuestra perspectiva el analfabetismo no es un problema estrictamente lingüístico, pedagógico o metodológico, sino que es una cuestión política, de la misma forma que lo es la alfabetización que debe tender a superarlo.

*“El analfabetismo es un fenómeno que adquiere distintas modalidades que van desde el aquél de tipo absoluto, del que no sabe leer ni escribir, el del que lee y no entiende lo*

*que lee, el que aprendió a leer y no tuvo cómo ni para qué practicar su nueva habilidad y, por fin, el del que no siente interés alguno por la lectura. En estas diversas manifestaciones, el analfabetismo se extiende hoy por todo el mundo, incluidos los países centrales. El analfabetismo es un enemigo a vencer en cualquiera de sus formas y en cualquiera de los terrenos donde se presente.”* (Casa Tirao, 2000, p. 4)

Ahora bien, como sostiene Freire (1990, p.36) *“Antes de escribir y leer ‘El ala es del ave’, los educandos analfabetos deben percibir la necesidad de otro proceso de aprendizaje: el de ‘escribir’ acerca de la propia vida, el de ‘leer’ acerca de la propia realidad. Esto no es factible si los educandos no pueden apropiarse de la historia y construirla por sí mismos, dado que la historia puede hacerse y rehacerse.”*

Obviamente, el pensamiento del brasileño dista mucho de las concepciones hegemónicas de lo que se entiende por “alfabetizar”, máxime si se la compara con lo que promueve un organismo de la talla de la UNESCO, que considera a una persona como “alfabetizada” cuando en su vida cotidiana puede leer y escribir una oración corta y sencilla comprendiéndola.

Según Freire (1990, p. 70), *“Aprender a leer y escribir debería constituir una oportunidad para que los hombre sepan lo que realmente significa decir palabras: una actividad humana que implica reflexión y acción. Como tal, no es derecho de unos pocos, sino un derecho humano primordial. Hablar no es un acto verdadero si no está al mismo tiempo asociado con el derecho a la autoexpresión y a la expresión de la realidad, de crear y recrear, de decidir y elegir y, en última instancia, participar en el proceso histórico de la sociedad. En la cultura del silencio las masas son mudas, es decir se les prohíbe participar creativamente en las transformaciones de su sociedad, y por ende se les prohíbe ser. Aún cuando ocasionalmente sepan leer y escribir porque se les ‘enseñó’ en campañas de alfabetización humanitarias -pero no humanistas-, se ven no obstante alienados del poder responsable del silencio.”*

Aludiendo a la condición humanista de la educación, Freire (1990, p. 123) sostiene: *“La deshumanización es una expresión concreta de alienación y dominación; la educación humanística es un proyecto utópico de los dominados y los oprimidos. Ambas obviamente implican la actividad de personas en una realidad social: en el primer caso, en el sentido de mantener el status quo; en el segundo, en el de una transformación radical del mundo del opresor.”*

Desde ésta óptica, la necesidad de una alfabetización humanista se vincula a la concepción epistemológica propugnada por Rosenzweig (2004) para la Bibliotecología,

*“[...] an explicitly humanist librarianship which hews to this principle to see what framework it provides for understanding what values are inherent in that foundational commitment. [...] If we have or take this creed as our own, what does it draw upon in librarianship, which especially orients the profession towards contributing to that end? The support of this maxim’s realization is clear if we start with the fact that librarianship is based on the idea of a common heritage made intellectually accessible and usable to all -today, tomorrow and thereafter- an idea which rests in turn on: a) the implicit notion of the fundamental sociality of knowledge; b) an orientation towards preserving for the future, thus working, always, for the not-yet-existing -perhaps emergent- state-of-affairs; c) a strongly democratic commitment to free and equitable access to knowledge; and d) an ethos of cooperation, mutuality, an ‘ethic of care’ devoted to unimpeded, self-development as imperative to collective well-being, the latter a social and cultural goal only very partially, unequally, distortedly realizable under the present circumstances.”*

Es más, visualizando el potencial político liberador implícito en la prácticas bibliotecológicas, Targino (1997, p. 6) apunta: *“Então, o que compete à Biblioteconomia? Desprender-se de suas tendências fortemente tecnicistas, e sem negar a otimização dos sistemas de informação resultante do emprego das novas tecnologias de informação e de comunicação, revelar a função social da biblioteca. Para tanto, é urgente sobrepor a idéia da biblioteca como instituição estática para assimilar que, na modernidade, é ela um centro organizado de informações a serviço de todos. E preciso que o bibliotecário se conscientize de que é ou pode ser catalisador e difusor do conhecimento dentro da comunidade em que está integrado. Advém daí seu potencial político como ator social, reiterando a Filosofia da Práxis, que concebe o trabalho como um ato que permite ao homem transformar a natureza e outros homens, ao mesmo tempo que se autotransforma, consciente e intencionalmente, corroborando com a construção da sociedade e de si mesmo. Isto conduz ao resgate do significado humano e social da prática bibliotecária, para que se caracterize como praxis, o que, decerto, como qualquer outro processo de mudança, demanda tempo.”*

La Bibliotecología no puede continuar ajena al clamor de los oprimidos -en los cuales nos reconocemos-, perpetuando el sistema hegemónico bajo una tarea alienante y deshumanizadora.

Para Lopera (2006), *“Nosotros, la comunidad bibliotecológica, tanto como la de educadores y comunicadores, somos los llamados a responder a ese grave encargo que*

*nos hace la sociedad, de hacer realidad esa ‘pedagogía del conocer’ que nos ha dejado, como uno de los más preciados legados del pensamiento autóctono, el gran maestro de la dialéctica Paulo Freire. Y desde esta postura, las bibliotecas son lugares de ‘concienciación desmitificadora’ y no los centros donde la información se consume con la actitud mecanicista propia de un autómata.”*

En este contexto, podemos establecer una clara vinculación entre la “pedagogía del conocer” a la que apunta Lopera y las características éticas y políticas de la praxis pedagógica de la educación popular propuesta por Rebellato. *“La educación popular como práctica pedagógica política y ética, es un instrumento fundamental para el análisis y discusión del conflicto sistémico que permite estudiar las tradiciones históricas, sociales y culturales y que puede colaborar en el desarrollo de las clases subalternas y sus proyectos hacia una hegemonía cultural, ideológica y política. Como toda pedagogía implica una elección teórica y política, Rebellato hace explícita esta condición, y por esta razón, afirma que la realización de una práctica pedagógica es una alternativa política e implica una relación dialéctica y crítica entre los intelectuales y la sociedad, relación que trae consigo una transformación necesaria de las clases subalternas así como una transformación radical del papel del intelectual en la sociedad.”* (Tani, [et. al.], 2004)

En este sentido, entendemos la educación popular *“[...] como un movimiento cultural, ético y político, donde los centros e instituciones deben desempeñar un papel de servicio con relación al movimiento popular en su conjunto y, en especial, a la construcción de los procesos de saberes y poderes sociales y políticos. Hoy nos enfrentamos a la urgencia de plantearnos con radicalidad las tareas de la educación popular liberadora, precisamente en tanto nos encontramos en medio de una profunda crisis de civilización y, creo también, en medio de una profunda crisis de la propia educación popular.”* (Rebellato, 2000, p. 51)

La educación popular liberadora se convierte entonces en una de las alternativas al neoliberalismo, ya que supone la constitución del sujeto popular en sujeto de saber y poder.

*“La educación crítica impulsa la constitución de un sujeto como protagonista de su propia educación y de la transformación de la sociedad. Tal proyecto se inscribe en la línea estratégica de transformación de los movimientos populares en sujetos colectivos portadores del poder popular. Ejercer el poder significa que los sectores populares se apropien a nivel político, económico y cultural de ese poder que han generado, supone*

*que ellos son los protagonistas principales de un proceso de transformación y de formulación de alternativas. Ese poder popular es producto de un prolongado proceso de lucha, de organización, de autoeducación. En este sentido, la educación popular emplea una metodología que procura despertar la iniciativa, el sentido crítico y la creatividad, tratando de que los sujetos sean protagonistas de la interacción educativa. Le compete llevar adelante una lucha contra los proyectos hegemónicos ligados al neoliberalismo y a la globalización. En este sentido, una educación popular que impulsa una búsqueda, necesariamente rigurosa y creativa, está guiada por la convicción de que la cuestión del poder sigue vigente y apuesta al fortalecimiento del poder (de decisión, de control, de negociación, de lucha) de los sectores populares.”* (Tani, [et. al.], 2004)

Su enorme alcance ético y político tiene su base en el permanente enfrentamiento a la dominación, explotación y exclusión desde una visión humanizante.

En esta línea, Freire (1990, p. 123) sostiene: *“No existe dimensión humanista en la opresión, así como tampoco existe deshumanización en la verdadera liberación. Pero la liberación no prende en las conciencia de las personas si están aisladas del mundo. La liberación se produce en su praxis histórica cuando incluye una conciencia crítica de la relación implícita que existe entre la conciencia y el mundo.”*

Por ende, el discurso académico actual de la disciplina se enmarca dentro las prácticas deshumanizantes y opresoras a que refiere Freire, ya que como ha sido y continuará siendo explicitado, tienden únicamente a la transferencia de conocimiento, una de las principales características de la educación domesticadora.

Ante ello proponemos la necesidad histórica de que nuestra acción constituya un acto de conocimiento, es decir, una tarea humanizante y liberadora. *“La comprensión crítica de la alfabetización que incluye la comprensión crítica de la lectura, exige la comprensión crítica de la biblioteca. [...] La forma como actúa una biblioteca popular, la constitución de su acervo, actividades que pueden desarrollarse en su interior y a partir de ella, todo eso, indiscutiblemente, tiene que ver con técnicas, métodos, procesos, previsiones presupuestarias, personal auxiliar, pero, sobre todo, tiene que ver con cierta política cultural.”* (Freire, 1984, p. 116-124)

Recurriendo nuevamente a Lopera (2006), sostenemos que *“[...] encontramos que las prácticas bibliotecarias son prácticas intelectuales y, por lo tanto, no son prácticas sociales espontáneas sino organizadas, y tampoco son prácticas sociales neutras sino orientadas hacia la intervención de una realidad compleja y conflictiva.*



*Pero para poder intervenir se requiere una claridad política, es decir, una postura política definida que tiene que ver inevitablemente con el problema del poder. Cabe entonces preguntarnos, ¿cómo asumen nuestras bibliotecólogas y bibliotecólogos la politicidad de sus prácticas? Pues en estos términos, y siguiendo a Paulo Freire, no podemos reconocer el límite de nuestras prácticas bibliotecarias si no tenemos claro contra quién y a favor de quién ejercemos nuestra profesión. [...] Así que tenemos una tarea y una responsabilidad bibliotecológica atravesada por lo comunicativo, lo pedagógico, lo ético, lo epistémico y lo político que requiere nuestra toma de posición contrahegemónica, puesto que ha sido colonizada por las prácticas mecanicistas que han querido imponer el ideal de una sociedad del consumo de la información, sustentada en las teorías económicas de quienes quieren domesticar nuestras sociedades para convertir el mundo en un mercado. ”*

Entonces, *“Queda claro que la actividad de la biblioteca en el proceso de alfabetización debe estar profundamente comprometida con el medio y los individuos a los cuales sirve y que su función será verdaderamente eficaz y productiva en la medida en que su integración responda a un hecho verdadero y profundo, desligado de demagogas y actitudes oportunistas.”* (Casa Tirao, 2000, p. 9)

Es más, *“Librarianship is an endeavor which, sometimes despite itself and despite its quotidian appearance, has acted as if, while serving the intellectual needs of the present, it is preparing for a ‘better day’ when its ‘resources’ will be more fully available and used as if in order to help build the bridge to a more just, more equitable, more humane order. In that way, librarianship would appear, in its way, a fundamentally ‘optimistic’ endeavor, expressing - in the presence of so much evidence to the contrary in libraries’ collections- a faith, much to be valued today, in the very futurity of humankind. For librarians themselves it should be obvious, on reflection, in their own work-world (but seldom is, because of the often alienated and “unfree” nature of their own labor), that human freedom and ‘disalienation’ are possible, achievable, if only because efforts such as theirs, quintessentially collective and cooperative, are possible and sustainable, deepening and ramifying human interconnectedness in efforts which prove by example that the prevailing mechanistic, atomized and positivist model of society is untrue and that ‘the market’ which supposedly is the sole possible framework for human endeavor is not the necessary mediator for organized and effective human interaction, progress and development.”* (Rosenzweig, 2004)

Como sostiene Picardo Joao (2003), *“En los análisis sociológicos actuales (Castells, Cornella, Vilar, entre otros) se pone de manifiesto la ‘sobre-información’ y las ‘info-estructuras’; es más, se despliegan las nuevas ecuaciones para pensar en estas sociedades informacionales considerando las ‘economías informacionales’ y la ‘cultura de la información’; asimismo, se definen las nuevas ‘habilidades informacionales’ (literacy skills) yuxtapuestas y análogas a las emergentes manifestaciones de los ‘analfabetismos funcionales’ (informático, idiomático e informacional).”*

En este contexto, surge el término “alfabetización informacional”. *“Posiblemente este término fue utilizado por primera vez por Paul Zurkowski (1974). Sus primeros usos, y en particular su aparición, en estrecha relación con las ideas de la reforma educativa, particularmente en Estados Unidos, son revisados en Behrens (1994), Doyle (1994), Ridgeway (1990), Rader (1991) y Kuhlthau (1987).”* (Bawden, 2002, p. 376)

Las definiciones de “alfabetización informacional” abundan, por lo que utilizaremos fundamentalmente la revisión de conceptos realizada por Bawden (2002, p. 361 - 408) a fin de obtener una idea general de la significación que adquiere la misma bajo diferentes ópticas.

El término “alfabetización informacional” aparece en un primer momento asociado al uso eficaz de la información dentro de un entorno laboral, más específicamente, a la resolución de problemas. Luego, adquirirá nuevas connotaciones:

- *“Pueden considerarse alfabetizados, competentes en información, las personas que se han formado en la aplicación de los recursos de información a su trabajo. Han adquirido las técnicas y las destrezas necesarias para la utilización de la amplia gama de herramientas documentales, además de fuentes primarias, en el planteamiento de soluciones informacionales a sus problemas.”* (Zurkowski, 1974 citado en Bawden, 2002, p. 376)
- *“Ser competente en cuanto a información requiere un nuevo conjunto de destrezas. Estas incluyen cómo localizar y usar la información necesaria para una resolución de problemas y una toma de decisiones eficaces y eficientes.”* (Burchinal, 1976 citado en Bawden, 2002, p. 376)
- *“La AI es necesaria para garantizar la supervivencia de las instituciones democráticas. Todos los hombres fueron creados igual, pero los votantes con recursos de información están en situación de tomar decisiones más acertadas que los que son analfabetos con respecto a la información. La aplicación de los recursos de*

*información a los procesos de tomas de decisiones, para llevar a cabo responsabilidades cívicas, es una necesidad vital.” (Owens, 1976 citado en Bawden, 2002, p. 376)*

- “[...] una definición aproximada [de AI] incluiría las siguientes premisas: que las soluciones a muchos de los problemas (no a todos) pueden facilitarse mediante la adquisición de hechos informacionales adecuados; que el conocimiento de la variedad de recursos disponibles (quién y dónde) es un requisito para esta alfabetización; que el proceso de información, que es contínuo, es tan importante como el proceso de información puntual, que es ocasional; y que existen unas estrategias de adquisición de información.” (Taylor, 1979 citado en Bawden, 2002, p. 377)

- “To be information literate, a person must be able to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate and use effectively the needed information. [...]

- *Knowing when they have a need for information;*
- *Identifying information needed to address a given problem or issue;*
- *Finding needed information;*
- *Evaluating the information;*
- *Organizing information; and*
- *Using the information effectively to address the problem or issue at hand.”*  
(ALA,1989, p. 1-7)

- “[...] la gente competente en información es aquélla que ha aprendido a aprender, porque sabe cómo se organiza el conocimiento, cómo encontrar la información, y cómo utilizar la información de forma que los otros puedan aprender de ellos.” (Ford, 1991 citado en Bawden, 2002, p. 378)

- “[...] destreza que nos permite expresar, explorar y comprender el flujo de ideas entre individuos y grupos de personas en un entorno tecnológico fuertemente cambiante... el proceso, las destrezas y los hábitos en el acceso y utilización de las ideas y la información están sufriendo cambios revolucionarios. La AI alude a este conjunto de destrezas de nivel superior complejas, integradas, y apropiadas para cada edad.” (Lenox; Walker, 1992 citado en Bawden, 2002, p. 378-379)

- “[...] la AI es la capacidad de acceder, evaluar y utilizar la información a partir de una variedad de fuentes.” (Doyle, 1994 citado en Bawden, 2002, p. 377)

- *“recognises the need for information;*
  - *recognises that accurate and complete information is the basis for intelligent decision making;*
  - *identifies potential sources of information;*
  - *develops successful search strategies;*
  - *accesses sources of information, including computer-based and other technologies;*
  - *evaluates information;*
  - *organises information for practical application;*
  - *integrates new information into an existing body of knowledge, and;*
  - *uses information in critical thinking and problem solving.” (Doyle,1992)*
- 
- *“[...] a new liberal art that extends from knowing how to use computers and access information to critical reflection on the nature of information itself, its technical infrastructure, and its social, cultural and even philosophical context and impact.” (Shapiro; Hughes, 1996)*
  - *“La finalidad de la AI es asegurar que la gente sabe cómo tiene que aprender, y porqué necesita hacerlo, acerca de las fuentes en la sociedad de la información. Algunas de estas fuentes estarán en la biblioteca; otras estarán dispersas por todo el mundo.” (Dupuis, 1997 citado en Bawden, 2002, p. 391)*
  - *“Information Literacy lies at the core of lifelong learning. It empowers people in all walks of life to seek, evaluate, use and create information effectively to achieve their personal, social, occupational and educational goals. It is a basic human right in a digital world and promotes social inclusion of all nations. Lifelong learning enables individuals, communities and nations to attain their goals and to take advantage of emerging opportunities in the evolving global environment for shared benefit. It assists them and their institutions to meet technological, economic and social challenges, to redress disadvantage and to advance the well being of all. Information Literacy*
- 
- *comprises the competencies to recognise information needs and to locate, evaluate, apply and create information within cultural and social contexts;*
  - *is crucial to the competitive advantage of individuals, enterprises (especially small and medium enterprises), regions and nations;*

- *provides the key to effective access, use and creation of content to support economic development, education, health and human services, and all other aspects of contemporary societies, and thereby provides the vital foundation for fulfilling the goals of the Millennium Declaration and the World Summit on the Information Society; and*
- *extends beyond current technologies to encompass learning, critical thinking and interpretative skills across professional boundaries and empowers individuals and communities.*” (Garner, 2006, p. 3)

A partir de estas definiciones, podemos establecer que a pesar de que la “alfabetización informacional” es una expresión cada vez más utilizada, no existe una aceptación general sobre su significado, producto sin dudas de la clara falta de teoría existente en la disciplina.

*“Generally described as an integrated set of abilities related to the information universe domain, Information Literacy has assumed different forms and, so far, no consensus has been reached about its meaning. [...] Undeniably, information literacy appeared in the scope of Librarianship, linked to inquiry process, critical thinking and independent learning. It permeates any process of creation, resolution of problems and/or decision making.”* (Dudziak, 2006)

En tanto Pawley, (2003, p. 422) analizando las dificultades para establecer una acepción común al término establece: *“Information literacy has established itself as an important subfield of librarianship. Yet although librarians justify information literacy as increasing democratic participation by all citizens, their efforts to improve ‘quality control’ of information also threaten to restrict choice in systematic ways. This contradiction results in part from the genealogy of the terms ‘information’ and ‘literacy’, terms that share a relationship traceable to an enlightenment ideology, namely, that reading could transform society by informing its people. But reading’s power to transform was also a contested issue for groups seeking political and cultural ascendancy, and reading genres that initially challenged conventional thought evolved into those that buttressed it.”*

Tal como sostiene la autora, en este proceso algunos grupos fueron definidos como “consumidores” de información y excluidos simultáneamente del rol de “productores” de información.

Por su parte, Suadein (2002, p. 343-344) convenientemente plantea *“En verdad, en la medida en que la sociedad de la información es también una sociedad de exclusión, el pasaporte pasa a ser el capital intelectual cuyo gran aliciente es la lectura y el hábito de utilización de la información, que son actividades prioritarias de los servicios bibliotecarios. No estamos hablando del lector ocasional y pasivo delante de la falta de calidad de los servicios bibliotecarios, pues saber leer y escribir se ha mostrado insuficiente para responder adecuadamente a las demandas contemporáneas. Eso nos lleva al concepto de literalidad que está por encima del concepto de alfabetización. Si un niño sabe leer, pero no es capaz de leer un libro, una revista o un periódico, si sabe escribir palabras y frases, pero no es capaz de escribir una carta, es alfabetizado pero no letrado.”*

Para Dudziak (2006), *“Despite the existence of different concepts of information literacy, all of them converge to a common denominator that is the attempt to build emancipated human beings, incorporating three levels of complexity: information emphasis (that can be defined as digital and computer literacy), knowledge emphasis (that can be defined as cognitive literacy), and learning emphasis (that can be defined as critical literacy).*

**Cuadro 5. Comparación de las diferentes concepciones de AI.**

<b>Information Emphasis</b>	<b>Knowledge Emphasis</b>	<b>Learning Emphasis</b>
Information Society	Knowledge Society	Learning Society
Access	Access and processes	Access, processes and relations
What	What and how	What, how and why
Knowledge accumulation	Knowledge construction	Learning phenomenon
Information System Technology	Users/individuals	Learners/citizens
Abilities	Abilities and knowledge	Abilities, knowledge and values
Technocratic vision	Cognitive vision	Systemic vision
Traditional school	School in process	Learning school
Traditional library (as repository)	Library as learning space	Learning library and space of expression
Librarian as intermediary	Librarian as knowledge manager and mediator	Librarian as transformational agent and citizen

Tomado de: Dudziak, 2006.

De esta manera, en el primer nivel de complejidad, la autora establece que la “alfabetización informacional” se concibe de acuerdo a un conjunto de habilidades y destrezas adquiridas en el manejo de herramientas computacionales y digitales, es decir, como la capacidad de manejo de las tecnologías de información.

*“According to this concept, library is seems in a traditional way: a support to education, that provides the the physical access to organized information to its users. The focus is on informaton technology system. The librarian sassumes the rol of information intermediary (informediary), responsible for to making information reach to the user, teaching the latter how to use the library system and technology to access and recover information. Therefore, the librarian is a product of the library, with low interaction with the community.”* (Dudziak, 2006)

En un segundo nivel de complejidad, la “alfabetización informacional” es concebida como un proceso cognitivo, incorporando el desarrollo de destrezas y la construcción de conocimiento desde la actividad reflexiva. La “alfabetización informacional”, con énfasis en el conocimiento, prioriza los aspectos cognitivos del aprendizaje, la construcción de significados desde los procesos reflexivos sobre la información que realiza el individuo. En este sentido, el concepto central son las necesidades del individuo, y el énfasis se sitúa en los procesos de búsqueda y uso de la información para la construcción del conocimiento.

*“The information systems are examined as they are percived by the individual. The researchers who assume this approach to Information Literacy seek to understand how human beings search the direction of its questionings and how they solve their informational needs (making sense). Such needs are defined accoding to information gaps that stimulates individuals to seek information and Knowledge. Therefore, it is considered that the information literate is an individual that knows how knowledge is organized, how to find information and use it for accomplishing tasks and/or solving problems. The library is conceived as a space for learning and the information systems must adjust to indivuduals needs. The librarian can be defined as a knowledge manager or as a mediator to the search process.”* (Dudziak, 2006)

Por último, en el tercer nivel de complejidad, la “alfabetización informacional” se concibe como un proceso de aprendizaje continuo que acompaña habilidades y conocimiento, a lo que se agrega la noción de valores, con énfasis en la responsabilidad social del individuo. Esta noción de aprendizaje incluye otros dos conceptos: contexto e interdependencia.

*“At this point, Information Literacy incorporates the previously described levels and it is continuous process of internalization of concepts, attitudes and abilities for the understanding and permanente interaction with the information universe and its dynamics, in order to provide a lifelong learning and social transformation. The librarian si citizen and social transformation agent.”* (Dudziak, 2006)

Empero, las conceptualizaciones brindadas desde la academia olvidan un punto que a nuestro entender es esencial: el trasfondo político que debe conducir a la emnicipación.

En este sentido, coincidimos con Rosenzweig (2004) en señalar que *“Creating the conditions for that society of emancipated individuals -whatever one calls it (and I actually call it socialism- is the collective project to which librarianship makes a unique and irreplaceable contribution.”*

En efecto, consideramos de vital importancia la planificación de Políticas de Información que atiendan particularmente el tema de la “alfabetización informacional” como un proceso de transformación social y política, que permita el ejercicio real de la ciudadanía a partir de la emancipación de los individuos del actual sistema hegemónico.

Ahora bien, analizando la multiplicidad de definiciones sobre “alfabetización informacional” en Latinoamérica, Dudziak (2006) sosotiene: *“As in other regions, in Latin American reality different concepts of information literacy coexist. Despite this, it seems that Latin American librarians developed a proper agreement of the concept, in function of their history and cultural traditions, a specific way to understand the world, based on the importance of the communities and the sense of belonging.”*

Sien embargo, y a pesar de la homogenización de los discursos en cuanto a la conceptualización de la “alfabetización informacional”, la misma ha adquirido diferentes niveles de relevancia en los países de América Latina, hecho pausable de comprobar si analizamos el número de sitios acerca de la misma.

Lamentablemente, Uruguay es uno de los países que cuenta con menos sitios referidos a “alfabetización informacional”, demostrando el poco interés despertado tanto en la comunidad bibliotecológica como en el ámbito gubernamental para abordar el tema.



**Cuadro 6. Cuadro comparativo del número de sitios sobre Alfabetización Informacional en los países Latinoamericanos.**

País	Dominio	Total por país
Argentina	.ar	153
Bahamas	.bs	8
Barbados	.bb	2
Bolivia	.bo	2
Brasil	.br	244
Chile	.cl	78
Colombia	.co	57
Costa Rica	.cr	9
Cuba	.cu	37
República Dominicana	.co	31
Ecuador	.ec	4
El Salvador	.sv	1
Guinea Ecuatorial	.gp	0
Guinea Francesa	.fg	0
Guatemala	.gt	7
Guinea Bissau	.gw	0
Guyana	.gy	1
Haití	.ht	0
Honduras	.hn	1
Jamaica	.jm	49
México	.mx	137
Nicaragua	.ni	4
Panamá	.pa	0
Paraguay	.py	1
Perú	.pe	31
Trinidad y Tobago	.tt	19
<b>Uruguay</b>	<b>.uy</b>	<b>5</b>
Venezuela	.ve	38

Tomado de: Dudziak, 2006.

Teniendo en cuenta las realidades de nuestros países, Dudziak (2006) plantea que *“In Latin America, more than in other regions, information literacy seems to have been conceived as an emancipation process promoted by learning, based on Freirean vision of critical literacy. As a social and cultural movement, the information literacy movement is a real and promising trend. [...] Critical literacy has been built upon the idea of enhancing individual autonomy, according to an emancipatory process. First of all, it is*

*necessary be aware of reality. In doing so, the next step is to develop critical awareness of reality. This implies in going beyond the spontaneous sphere of reality apprehension to a critical position.”*

Esto nos lleva a preguntarnos “Y ¿por qué necesitamos lectores críticos? Según Haquira Osakabe existe una gran distinción entre el universo de la oralidad y de la escritura. La lectura es desde el punto de vista de la reproducción y optimización del sistema, una necesidad pragmática –el analfabeto es menos productivo y más dependiente-, es una forma de inculcación ideológica, el texto consentido y efectivamente promovido es apenas aquel que reproduce valores ideológicos hegemónicos. Aunque incluido en la ciudad de las letras, el alfabetizado continúa excluido del mundo de la escritura- que supone territorios privilegiados, caracterizados por formas de discursos y referencias específica-.” (Suadein, 2002, p. 343)

En tal sentido, consideramos que la “alfabetización informacional” debe estar fuertemente unida a la alfabetización política planteada por Freire, y por ende, concebimos que el proceso de “alfabetización informacional” debe de estar ligado a la participación activa y creativa del alfabetizando en dicho acto, y esto se da a partir de la educación dialógica.

*“Lo que puede y debe variar, en función de las condiciones históricas, en función del nivel de percepción de la realidad que tengan los oprimidos, es el contenido del diálogo. Sustituirlo por el antidiálogo, por la esloganización, por la verticalidad, por los comunicados es pretender la liberación de los oprimidos con instrumentos de la ‘domesticación’. Pretender la liberación de ellos sin su reflexión en el acto de esta liberación es transformarlos en objetos que se deben salvar de un incendio. Es hacerlos caer en el engaño populista y transformarlos en masa maniobrable.”* (Freire, 1971, p. 67)

En este sentido, entendemos que “En Freire, el concepto de diálogo relaciona las prácticas sociales en general con su praxis pedagógica, en una actividad humana que articula dos dimensiones: la acción y la reflexión. Dos dimensiones humanas que permiten a los sujetos actuar de forma solidaria y en una interacción radical, para poder pronunciar el mundo y, así, abrirse a un proceso de cuestionamiento mediante nuevos pronunciamientos. Esta praxis dialógica no debe sacrificar la reflexión a la acción, negando de esta manera la praxis verdadera e imposibilitando el diálogo. A través del diálogo los sujetos se re-significan como tales. [...] En consecuencia, la praxis dialógica con los excluidos, con otras culturas, con diversas prácticas históricas

y sociales, con diferentes subjetividades, supone una práctica reflexiva, que valora las potencialidades, necesidades y deseos más profundos de todas esas expresiones culturales. Esta pedagogía plantea la reflexión sobre un modelo pedagógico y un discurso que expresan vínculos de poder y contribuyen a reproducir relaciones de dominación y dependencia que cristalizan los roles de educandos y educadores e impiden un proceso continuo y creativo en busca de la expresión auténtica de los sujetos.” (Tani; [et. al.], 2004)

Como sugiere Doherty (2005-2006), “[...] information literacy instruction comes with the working assumption that information is a tool that ‘enables people to overcome their false perceptions of reality’. Freire believes that ‘the transformation of thought to text requires the conscious consideration of one’s social context’. In other words, the statement implies a theoretical framework to librarianship, namely that to librarians knowledge is a social construction and that there is no privileged constructor.”

Siendo así, “Una vez más los hombres, desafiados por la dramaticidad de la hora actual, se proponen a sí mismos como problema. Descubren qué poco saben de sí, de su ‘puesto en el cosmos’, y se preocupan por saber más. Por lo demás, en el reconocimiento de su poco saber de sí radica una de las razones de esa búsqueda. Instalándose en el trágico descubrimiento de su poco saber de sí, hacen de sí mismos un problema. Indagan. Responden y sus respuestas los conducen a nuevas preguntas. El problema de su humanización, a pesar de haber sido siempre, desde un punto de vista axiológico, su problema central, asume hoy el carácter de preocupación ineludible.” (Freire, 1971, p. 37)

Empero, debemos ser conscientes que la palabra “alfabetización” ha extendido gradualmente su campo de aplicación en la era digital.

Este hecho produce, sin lugar a dudas, una tensión inherente tanto en el discurso como en la práctica de la “alfabetización informacional”, ya que desde el discurso dominante de la “Sociedad de la Información”, el acceso y uso de las TIC se traduce en la enseñanza y en el aprendizaje de habilidades siempre desde la perspectiva de una educación “domesticadora”, a través de la cual mujeres y hombres se deben “adaptar” a los vertiginosos avances de una pretendida “Sociedad del Conocimiento”.

*“Educators and librarians depict the skills to use and locate information in a variety of formats, and the intellectual ability to evaluate such information, as techniques or*

*‘tools’ essential for a successful adaptation to the rapid social and technical changes that we will all face, we are told, throughout our lives.” (Pawley, 2002, p. 423)*

La “alfabetización informacional” entendida de esta manera, se constituye a nuestro entender en una prolongación del modelo de “educación bancaria” propuesto por Freire (1971, p. 83), donde hombres y mujeres son vistos como sujetos de adaptación, de ajuste, bajo la promesa de una falsa emancipación.

*“Dado que en esta visión los hombres son ya seres pasivos, al recibir el mundo que en ellos penetra, sólo cabe a la educación apaciguarlos más aún y adaptarlos al mundo. Para la concepción ‘bancaria’, cuanto más adaptados estén los hombres tanto más ‘educados’ serán en tanto adecuados al mundo.*

*Esta concepción, que implica una práctica, sólo puede interesar a los opresores que estarán tanto más tranquilos cuanto más adecuados sean los hombres al mundo. Y tanto más preocupados cuanto más cuestionen los hombres el mundo.”*

En un plano similar, Rebellato (2000, p. 25-26) alude que *“Los modelos neoliberales apuntan a la construcción de un sentido común legitimado, sobre el substrato de la normalidad, es decir, un sentido común que acepte esta sociedad como algo natural e inmodificable, quedando sólo lugar para la adaptación a la misma. [...] El pensamiento único se nos presenta con un lógica irresistible: la lógica del capital sobre la vida, la lógica del único sistema viable sobre la posibilidad de pensar la alternativa. La lógica del vencedor que anuncia haber llegado al fin de la historia.”*

Desde la Bibliotecología, de la Peña McCook (2005-2006) señala que *“The growing strength of the capitalist class has had a negative effect on adult education. The distribution of life chances decreases as the power of the organized working class decreases. Literacy has been appropriated by politician’s wives as a lady bountiful sort of activity with small grants going to feel-good projects through programs such as the Barbara Bush Foundation. There is simply no literature in librarianship to address the theory and the context of adult education, and we have been bought off by literacy programs funded by corporations. Librarians have become part of the ‘learn to earn’ movement rather than holding a richer ‘learn to live’ motivation.”*

Por ende, es posible observar como al no poder acceder al conocimiento real de las condiciones socio históricas en las que se desenvuelven y sustentan sus vidas, los “alfabetizados en información” bajo el modelo hegemónico tienden a operar con una racionalidad netamente adaptativa y pasiva con respecto a sus opresores.

Es más, *“La dependencia en el proceso de desarrollo crea naturalmente un proceso de desinformación que es un factor decisivo en el proceso de exclusión social. La desinformación afecta esencialmente a las clases menos favorecidas influyendo en el proceso de desarrollo de la ciudadanía, La desinformación puede significar la falta de información, la información incorrecta, la manipulación de la información, todo esto lleva a la formación de una sociedad incapaz de discernir, criticar y, consecuentemente, tomar decisiones favorables para su propio desarrollo. Siendo así, es fácil constatar que la exclusión social es también un proceso de desinformación.*

*La desinformación no es solamente la difusión falsa con fines generales de propaganda. Son acciones perfectamente calculadas teniendo en vista el logro de un objetivo. En el noventa por ciento de los casos ese objetivo no es de influir en multitudes, pero si lograr blancos muy determinados para inducirlos a decisiones estratégicas. La desinformación-propaganda se limita apenas a datos políticos al alcance del pueblo. La desinformación de alto nivel falsifica informaciones especializadas y técnicas de relevancia incomparablemente mayor. En el tercer mundo, debido a los problemas de acceso a la educación y a la cultura, la desinformación va en contra de la propagación del proceso de ciudadanía, o sea que parte notable de la población desconoce sus derechos y deberes.*

*En la medida en que la globalización es un proceso de resultados, las regiones donde impera la desinformación son automáticamente excluidas del proceso de desarrollo, ya que quien no produce resultados inmediatos termina quedando fuera del proceso. Esto es válido tanto para las personas como para las instituciones, pues es el capital intelectual, la capacidad de transformar información en conocimiento y conocimiento en riqueza, lo que crea las organizaciones inteligentes.”* (Suadein, 2002, p. 336)

En este sentido, *“En la visión ‘bancaria’ de la educación, el ‘saber’, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro. El educador que aliena la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda.”* (Freire, 1971, p. 76)

Hoy, los sistemas tecnológicos han cubierto todos los ámbitos. *“Por ese avasallamiento que produce, la tecnología presente en los procesos de la educación la investigación educativa ha ido develando cómo cada vez más educadores vienen haciendo un trabajo educativo puramente instrumental, en cuanto no tienen concepción, simplemente lo que hacen es dotarse de un nuevo manejo instrumental que no les permite separar entre las herramientas, los soportes de la información, la concepción pedagógica y el tipo de interacción que produce el hecho educativo.”* (Mejía Jiménez, 200?, p. 3)

Esto no implica nuestra discrepancia con la aplicación de las TIC a la educación -alfabetización digital-. Por el contrario, creemos fehacientemente que los conocimientos elaborados, adaptados y aplicados por las personas concretas, es decir, conocimientos originados en sus propias experiencias, constituyen la estrategia necesaria para conducir al empoderamiento social. *“La TIC es un medio para lograr un fin y, por lo tanto, debe incorporarse dentro de un marco histórico y cultural y no en forma aséptica.”* (Sequeira, 1997, p. 3)

En este sentido, Casa Tirao (2000, p. 2) sostiene que *“El número de lectores y lectoras en la sociedad actual es bastante menor de lo que cabría esperar si se tiene en cuenta el proceso de avance de los grupos sociales y la gran facilidad que existe para la producción de materiales. Esta situación es atribuible a diversas causas de entre las cuales vale la pena mencionar la enorme influencia de los medios de comunicación electrónicos que, empleados inadecuadamente, como generalmente sucede a nivel comercial, producen un fenómeno de enajenación que aleja a los individuos de las prácticas tradicionales de lectura y escritura.”*

Consecuentemente, consideramos que es *“[...] simplemente ingenuo e insulso pensar que las Tics por arte de magia, como religiosamente y sin el más mínimo sustento analítico enraizado en la realidad lo propone Masuda -otro futurólogo como Toffler- en su ‘computopia’ o utopía computacional de su Manifiesto Religioso de la Sociedad de la Información (The information society as post-industrial society, Masuda 1981), erradicarán la deuda externa de los países misérrimos deudores; erradicarán el hambre, la pobreza, la miseria, la polarización, las desigualdades e injusticias sociales y todos los desequilibrios humanos creados por los humanos, principalmente en la sociedad del caos que es el capitalismo. El desarrollo de las TICs no entraña la más mínima magia, siendo creadas por el ser humano, se las puede analizar como cualquier otra de sus creaciones. Su lógica es la lógica de toda la producción y distribución de*

*mercancías en el capitalismo, esté desarrollado éste en la etapa que se encuentre, mientras exista capitalismo la lógica de obtención de ganancias de los capitalistas a costa de generar desigualdades e injusticias sociales, es una de infinitas contradicciones de la sociedad anárquica y caótica del capitalismo.” (Muela Meza, 2004a, p. 19)*

Ante ello cabe preguntarnos: *“¿Qué oportunidades nos brindan las TIC para ofrecer programas de educación a distancia, para compartir los conocimientos con grupos de zonas rurales o marginadas, para lograr una mayor comunicación e integración entre las regiones, para competir con menores desventajas, para mejorar la eficiencia de nuestros gobiernos, para exigir responsabilidad, compromiso y rendición de cuentas a los políticos que nos representan? ¿Cuáles son los conocimientos que atesoramos como nación, como pueblo, los que nos hacen distintos de otros pueblos y contribuyen a darnos una personalidad y estilo propios? ¿Contribuirán las TIC a acelerar los cambios en nuestros sistemas de valores y creencias? ¿Nos harán más independientes y libres, más analíticos, nos alejarán de los sistemas de creencias basados en el control y el poder de unos grupos sobre otros? ¿Existen derechos a la información y a la comunicación? ¿Cuáles son las consecuencias del mercado de trabajo globalizado, cuál será el papel de los sindicatos entonces, el impacto de las diferencias de género? ¿Cómo serán los accesos a los bienes y servicios, a los productos agrícolas, la participación de los jóvenes, de los minusválidos, de los ancianos, de grupos étnicos? ¿Cuál la participación de las comunidades, de los servicios postales?*

*Si la distribución de recursos para la infraestructura de TIC se deja en manos del mercado ¿Cómo lograremos la equidad en el acceso a esos recursos? ¿Cómo ampliar la base de participación en la toma de decisiones? Y finalmente, pero sin que sea lo menos importante, ¿Cómo conjugar los grandes retrasos en la alfabetización de los pueblos, con el uso de estas tecnologías? ¿Cómo priorizar? A menos que seamos capaces de mostrar que las TIC ofrecen un cambio y que están al servicio de las mayorías, o que dan mejores servicios a amplios segmentos de la sociedad, el potencial de TIC y manejo informativos no pasarán de ser eso.” (Sequeira, 1997, p. 3)*

En este sentido, “[...] *information literacy can be conceived as a constructionist process of meaning creation through information and knowledge. Different dimensions of the learner must be considered: skills dimension (abilities constructed by training),*

*cognitive dimension (knowledge construction), and values and attitudes dimension (man's construction of political and ethical aspects).*

*The locus of information literacy activities has tended to shift from functionalist technology-focused approaches towards the acknowledgement of broader concerns that encompass the entire individual (holistic approach), including societal and political aspects.” (Dudziak, 2006)*

Gardner (2006, p. 44-45), analizando la participación de la chilena Ferreiro en el “High-Level Colloquium on Information Literacy and Lifelong Learning”, desarrollado en la Biblioteca de Alejandría, -Alejandría, Egipto del 6 al 9 de noviembre de 2005- alude: *“She gave the floor to Dudziak, who said the process of transformation of reality is possible through social inclusion, for Digital Literacy is only a part of Information Literacy. Globalization has a perverse effect upon communities and citizens and local identities need to be preserved, as the only way to guarantee social inclusion. At this point, she said, it is necessary to admit that technology, information, and knowledge are not enough. Values and attitudes toward responsibility, commitment, ethics, transparency, popular participation in order to surpass the differences and influence the access of information, are also needed. Information Literacy is more than a sum of attributes, it is a process that facilitates social inclusion, through pedagogical mobilization of interrelated content including knowledge, skills, attitudes and values of citizens. She continued that Information Literacy must be based on Paulo Freire's methodology and mediated pedagogical process. Information Literacy must be developed in conjunction with research activities integrated into the curricula and developed through engagement in resource-based learning. She concluded by saying that a movement must be started around Information Literacy and Information Literacy competencies as instruments of social inclusion.”*

El GTCT (2003b) enfatiza también en que “[...] el fortalecimiento de capacidades que potencien a los individuos y a las comunidades en la Sociedad de la Información debe incluir, además de las destrezas básicas de alfabetización y uso de las TIC, las habilidades para manejar la información (esto es, la habilidad para encontrar, valorar, usar y crear información) y debería estimular el deseo de aprender.”

De ello se desprende que las TIC deben ser usadas para promover la toma de conciencia, el respeto y el reforzamiento de las reglas relacionadas con los derechos humanos de los individuos. Este enfoque de derechos, es decir, anteponer los seres



humanos a la tecnología, se opone a la visión de determinismo tecnológico y del predominio del mercado predominante en la CMSCI.

A propósito Lopes (2004) apunta *“A presença generalizada da internet coincide com a campanha massiva de promoção da informação como substitutivo do verdadeiro conhecimento. Esta campanha é visível, praticamente em todas as mídias. Sempre há um jeito de dizer que o conhecimento tradicional não teria mais lugar no mundo em que vivemos. O uso costumeiro das máquinas digitais suscita a certeza de que se chegou a um mundo novo, sem pecado e sem passado, no qual todos são convidados a se integrarem.”*

Como señala Sequeira (1997, p. 1-2), *“La revolución de la información y las comunicaciones junto con el crecimiento exponencial del conocimiento constituyen el nuevo paradigma de nuestro tiempo. La información y el conocimiento se han constituido en el punto de partida del desarrollo. Sin embargo, en estos conceptos sencillos subyace una epistemología y una concepción del mundo. El desarrollo se alcanzará aplicando modelos extraídos del primer mundo, del mismo modo que los misioneros traían a nuestros indígenas su modelo salvífico, los colonialistas de siempre traen modelos a un tercer mundo ingenuo y ávido de respuestas, un tercer mundo construido deductivamente y sin mayor análisis, únicamente con la idea de ejercer control sobre sus abundantes recursos. [...] Las tecnologías de información y comunicación (TIC) permean y atraviesan todas las áreas de la sociedad y se habla de nuevo de colonialismo, esta vez informatizado o de la información, porque las máquinas, los programas, las infraestructuras necesarias para su acceso nos vienen del primer mundo y pagamos costos altísimos por ellas a la vez que nos volvemos dependientes. Nuestra tarea es cambiar esa tendencia para nuestro beneficio poniéndola al servicio de un desarrollo sostenible mediante la producción y diseminación de aplicaciones y contenidos adecuados y autónomos.”*

Atendiendo a ello, consideramos que *“The formation of information literate individual should be the dialectic learning model because it is based on a recursive dialog between men and reality, action and reflection. It means to consider the praxis and the theory at the same time, e.g., knowledge and action intertwine: the road leads not only from scientific knowledge to action (orienting approach), but also from action to knowledge (experimental and experiential approach). As a phenomenological process, information literacy can only occurs in a particular context of learning, at a*

*specific moment, centered in an individual and his/her needs, hopes, beliefs, and so on.” (Dudziak, 2006)*

En consecuencia, *“A Biblioteca que se desenha, para o homem (sujeito) da atualidade tecnológica, supõe a interação bibliotecário-usuário como uma relação não hierarquizada. Esta relação deve centrar-se numa prática concreta que propicie ao usuário da informação as condições para que ele possa acessar, adequadamente o conhecimento produzido no seu contexto histórico. Assim sendo, o usuário (aluno) degustaria o alimento (informação) e se reabasteceria ‘onilateralmente’ preenchendo as suas necessidades informacionais.” (Albuquerque Aquino, 1995)*

La emancipación y el empoderamiento social, deben responder entonces a un discurso contrahegemónico, ya que *“El modelo de desarrollo propuesto y construido desde la perspectiva neoliberal supone destrucción y exclusión de vidas humanas, así como destrucción de las naturaleza. Se trata de un modelo que se conjuga con una concepción del progreso entendido en forma lineal y acumulativa. Se supone que el crecimiento en las fuerzas tecnológicas corre paralelo con el crecimiento moral de la humanidad y que la utilización de los recursos naturales no tiene límites.” (Rebellato, 2000, p. 21-22)*

Atendiendo al empoderamiento social, sostenemos que *“Ética, política y educación son tres dimensiones fundamentales de los procesos de construcción social de poder: la educación es política porque elabora conflictos mediante una opción ética; política porque promueve un análisis grupal de la alienación; ética porque propone valores éticos solidarios que se concretan en procesos dialógicos de aprendizaje y desaprendizaje colectivo.*

*En este caso, la capacidad que elaboran los sujetos de poder ser auténticos, supera la comunicación monológica autoritaria, para convertirse en un dispositivo de aprendizaje mediante el diálogo que permite el contacto con la multiplicidad de redes de participación y organización social.” (Tani, [et. al.], 2004)*

En tal sentido, *“El estrecho vínculo entre lectura y participación social sería confirmado por Paulo Freyre, en su conferencia sobre ‘la importancia del acto de leer’ dictada en el tercer Congreso de Lectura Brasileña en 1981. Revisando su trayectoria personal, Paulo Freyre habló de la palabramundo, de la lectura del mundo que antecede a la lectura de la palabra, para reafirmar la tesis de que, en cuanto acto del conocimiento y acto creador, el proceso de alfabetización tiene su sujeto en el alfabetizando. La lectura crítica de la realidad, dada en un proceso de alfabetización y*

*asociada sobre todo a ciertas prácticas claramente políticas, de movilización, y de organización, puede constituirse en instrumento de acción contra-hegemónica. Esa, en nuestro punto de vista es la acción que va a permitir que la biblioteca pública sea realmente el acceso a la sociedad de la información.” (Suadein, 2002, p. 343)*

Casa Tiraio (2000, p. 8) añade *“La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. En este marco al bibliotecario corresponde la labor importante de interrelacionar las actividades de la biblioteca con las expectativas reales de la comunidad. Y en esta tesitura podrá estimular el hábito de la lectura a través de proporcionar a los usuarios temas que les resulten familiares y que en muchos casos pueden ser el resultado de investigaciones de campo en las que el propio bibliotecarios participe junto a aquellos expertos indicados para el caso.”*

En la misma línea, Albuquerque Aquino (1995) agrega *“As novas tecnologias põem em cheque o sentido tradicional da Biblioteca cujo papel tendencioso e, historicamente limitado, não pode mais circunscrever-se a um público restrito e desinformado. O sentido positivo que se coloca para a Biblioteca é o de assumir uma das atividades fundamentais do nosso século, informar. [...] É neste contexto que a Biblioteca precisa se redefinir através do ato contínuo de disseminação e socialização da informação qualitativa aos seus interlocutores (bibliotecário e usuários), que precisam informar e serem informados, para construir um amplo circuito de informação.”*

Este hecho sólo es posible a partir de la praxis. Desde Marx, *“[...] a praxis está no centro de toda relação humana. Expressa qualquer prática social desempenhada pelo homem na construção da sociedade e de si mesmo. Mediante a praxis, o homem cria (faz, reproduz) e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo, o que o diferencia dos demais seres. Como decorrência, toda e qualquer prática profissional só se transforma em praxis profissional quando assume função social. A praxis profissional é sempre expressão da praxis humana, mas não é a própria praxis. A praxis profissional compete um papel revolucionário social: uma classe particular luta para emancipar a sociedade como um todo, não obstante a estratificação social, mais ou menos violenta, presente na tessitura societal.” (Targino, 1997, p. 3)*

Doherty (2005-2006) señala además que la *“Praxis, in Marxist terms, refers to the process of applying theory through practice to develop more informed theory and*

*practice, specifically as it relates to social change. The progressive ideal implied in this is obvious, and is of particular relevance to librarianship. Also, in responding to a challenge for the need of a more theoretical framework to inform library theory and practice, John M. Budd defines praxis for librarianship in progressive terms as ‘action that carries social and ethical implications and is not reduced to technical performance of tasks’.*”

Siguiendo a Freire (1971, p. 49-50), convenimos que “*Praxis es reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo. Sin ella es imposible la superación de la contradicción opresor-oprimido. De este modo, la superación de ésta exige la inserción crítica de los oprimidos en la realidad opresora con la cual objetivándola actúen simultáneamente sobre ella.*

*Es por esto por lo que inserción crítica y acción ya son la misma cosa. Es por esto también por lo que el mero reconocimiento de una realidad que no conduzca a esta inserción crítica -la cual ya es acción- no conduce a ninguna transformación de la realidad objetiva, precisamente porque no es reconocimiento verdadero.*”

En el caso específico de la praxis bibliotecológica entendemos que “[...] refere-se às ações engendradas pelos profissionais de informação direcionadas ao crescimento e desenvolvimento humano, haja vista que o valor da praxis reside na sua função social. A partir do confronto com as análises filosóficas desses estudiosos, a praxis na filosofia materialista marxiana caracteriza-se, a priori, por seu significado humano. Não se explica e não se esgota na relação teoria X prática; contemplação X atividade; praxis X atividade. Emerge como resposta a questões essenciais: quem é o homem; o que é a sociedade humana social e como evolui. A existência é obra e criação do próprio homem, e a realidade uma totalidade concreta, um todo histórico, que não é só natural, mas também humano. O conhecimento desta realidade somente é possível, porque o homem, enquanto ser histórico, age objetiva e praticamente, a fim de captar sua essência. Neste movimento dialético, o homem constrói sua praxis e, ao mesmo tempo se autoconstrói, em um processo de construção transformador, contínuo e ininterrupto. Acrescentamos que tal processo de transformação é teleológico, isto é, concretiza-se mediante uma finalidade ou objetivo elaborado conscientemente pelo homem, como resultado final que se quer alcançar e que existe previamente em sua subjetividade. A praxis consolida-se como atitude humana real, transformadora da natureza e da sociedade, em que há prefiguração ideal do resultado real, e portanto, possui caráter consciente/ intencional. Há intrínseca relação entre o pensar e o agir,

*entre a teoria e a prática: a evolução da teoria está condicionada à prática. No entanto, se a prática determina a teoria, esta só se efetiva mediante a confirmação desta relação e de seu significado prático. Isto significa que a práxis não é tão somente práxis teórica, nem é prática tão-somente, mas relação teoria versus prática, que permite transformar natureza e sociedade.” (Targino, 1997, p. 2)*

*Consecuentemente, “[...] adopting a form of library praxis would encourage reflection-in-action, informed by the theories and practices of the profession. One informs the other, and, therefore, one is equitable to the other.” (Doherty, 2005-2006)*

*Por ende, nuestra actuación profesional debe caracterizarse por su desarrollo de manera crítica y consciente, “[...] a partir da premissa irrefutável de que a praxis é, em sua essência, AÇÃO INFORMADA PELA RAZÃO [...]” (Targino, 1997, p. 3), donde a la biblioteca le caberia el papel de ser escuela, “[...] incorporando toda a sua capacidade de reunir informações, selecionar e informar, sem reservas, o saber produzido, ao usuário de cada geração. Ao bibliotecário, caberia a responsabilidade de colocar à disposição do usuário todas as informações necessárias, principalmente, para as crianças não-alfabetizadas que, também, precisam aprender a lidar com a informações, confrontá-las e criticá-las. Este é um ponto fundamental na linguagem marxiana. Existe aí, o reconhecimento da importância da educação (informação) verdadeira e autêntica na vida das crianças cujo valor positivo consiste na apropriação da totalidade de possibilidades de domínio sobre a natureza e sobre o próprio homem.” (Albuquerque Aquino, 1995)*

*Atendiendo a nuestra formación profesional, consideramos que “Es necesario, entonces, tener en cuenta la necesidad de la formación integral del bibliotecólogo, de la cual no se excluya el empleo de la tecnología como instrumento que ayuda a hacer más eficaz el proceso de acceso a la información y que, por lo tanto, permitirá establecer una relación más dinámica entre esa información y el quehacer destinado a promover el desarrollo social. Como parte de ese quehacer se destaca fomento del hábito de la lectura, actividad para la que los profesionales de la información generalmente no se encuentran debidamente preparados.” (Casa Tirao, 2000, p. 14)*

*No obstante, “É evidente que a informação por si mesma não muda radicalmente uma situação, ou mesmo qualquer poder dominante. Acredito que o deslocamento da postura profissional de bibliotecários e educadores já se constitui uma configuração do movimento dialético, contraditório e de resistência às determinações que se consolidaram nas práticas humanas e institucionais ao longo do seu processo*

*histórico. Creio que uma estratégia para repensar essa prática seria a de a Biblioteca não se posicionar apenas como disseminadora de informação, mas como centro produtor e socializador de informação de qualidade, face aos novos aperfeiçoamentos científicos e tecnológicos. Agindo, nessa direção, ela poderia recusar o papel de complementação e de apoio às pesquisas escolares e transmutar-se num recurso fundamental para as decisões curriculares, permitindo a atualização pedagógica dos professores, a aprendizagem dos alunos e a participação da comunidade.” (Albuquerque Aquino, 1995)*

*Como sostiene Rebellato (199?), “La información es un elemento fundamental de poder y para tomar decisiones. El profesional no puede jamás negar información. Esto es importantísimo en el trabajo comunitario. El saber que voy construyendo a partir de la población tiene que fortalecer el poder de las comunicaciones y volver a la población. La dueña del saber que se produce es la población, no somos nosotros. Este me parece un punto clave porque marca todo un estilo de trabajo con la comunidad. El famoso tema de la devolución. No me gusta la palabra devolución, prefiero hablar de la construcción de un saber conjunto. Es un tema que se resuelve mal en el trabajo con la comunidad, a veces Cero piensa que después de trabajar basta hacer una especie de resumen de todas las cosas y que ahí termina todo. La devolución debería ser la generación de un espacio de diálogo nuevo, no es que yo devuelvo y termina mi relación con la comunidad; es la posibilidad de construir un espacio de diálogo nuevo con la comunidad -con la población, el sindicato, la cooperativa- para seguir avanzando en el desarrollo de la propia autonomía como orientación fundamental del trabajo.”*

*En dicho contexto, “[...] la formación de las alumnas y de los alumnos estará orientada hacia el empleo de la información como medio para alcanzar niveles de profundidad en la obtención del conocimiento, sin poner como prioridad la cantidad de información sino más bien la posibilidad de conocer un asunto desde diversos puntos de vista, lo que favorecerá la formación del espíritu crítico y evitará el aprendizaje memorístico o la visión parcializada de los temas. Los estudiantes deberán alcanzar la capacidad de analizar la información lo que le permitirá comparar versiones, organizar el conocimiento obtenido y llevarlo al plano de la discusión con sus compañeros de grupo.” (Casa Tirao, 2000, p. 12-13)*

Recapitulando, consideramos que el bibliotecólogo como verdadero agente social necesita asumir un compromiso con la sociedad, y que “[...] tal compromisso só

*se efetiva quando ele é capaz de interiorizar o processo de reflexão => ação => reflexão. É preciso ser capaz de, estando no mundo, saber-se nele. A possibilidade de reflexão sobre si mesmo, sobre seu estar no mundo, associada indissoluvelmente à sua ação sobre o mundo é condição sine qua non para que assuma tal compromisso social, nas palavras de Freire, para quem 'Somente um ser que é capaz de sair do seu contexto, de`distanciar-se' dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se'.*

*Porém, se ação e reflexão, como elementos intrínsecos à práxis, expressam a maneira humana de existir, sobrevivem elas próprias condicionadas à realidade em que está inserido o indivíduo. Isto é, da mesma forma que não há homem sem mundo ou mundo sem homem, não há reflexão e ação fora da relação homem => realidade. Tal relação acarreta a transformação do mundo, cujo produto, por sua vez, condiciona tanto a ação como reflexão. E através de sua experiência nessa relação que o homem desenvolve ou cerceia seu poder de ação => reflexão, perfazendo ciclo contínuo em que a realidade consolida-se como elemento facilitador ou obstruidor do atuar e pensar do ser humano, delimitando seu nível de compromisso com a humanização dos homens, o que pressupõe, de conformidade com a Filosofia da Práxis marxiana, plena integração do profissional ao sistema político-econômico-social em vigor. Aqui, vale ressaltar que o profissional, antes de ser profissional, é ser humano, e único. Quem é descomprometido ou descompromissado enquanto profissional, decerto o é como indivíduo, haja vista a impossibilidade da dicotomia compromisso enquanto homemi X compromisso enquanto profissional.” (Targino, 1997, p. 5)*

*Por ende, “Lo que debe quedar claro, entonces, es que nosotros trabajamos con gente, con comunidades ávidas de conocimiento, y no con libros y máquinas para transferir información. Y trabajamos para construir nuestra propia existencia, para construir nuestra propia realidad y no para padecerla o adaptarnos a ella. Es decir, trabajamos para superar el discurso inmoral, perverso y absurdo de los dominadores que ejercen el poder, y desde nuestras prácticas bibliotecarias en el espacio de las luchas sociales, culturales y políticas, contribuir a la transformación de una realidad que nos tiene desencantados y desesperanzados. Porque nuestra responsabilidad en tanto intelectuales es desafiar a la perversidad, a la arrogancia de los que creen tener el poder de aplastar y excluir sin vergüenza. Y esta postura está fundada en la*

*esperanza, que es lo que nos permite vivir plenamente como seres humanos.” (Lopera, 2006)*

En este sentido, la construcción de la “Bibliotecología de la Esperanza” a la que apunta Lopera, debe nutrirse de nuestro pensamiento autóctono, encarnado en los valores éticos, políticos y libertarios de Paulo Freire y de nuestro José Luis Rebellato.

*“Una ética de la autonomía y de la libertad recurre al concepto de autoridad basado en la confianza. Quien ejerce la autoridad no necesita intimidar, ni explotar ni amenazar. La autoridad crece en la medida en que se somete a la crítica y al control. El concepto de poder cambia substancialmente, transformándose en un poder que despierta los poderes de los actores sociales; por ello mismo, el poder circula, tiene carácter provisorio, reclama constantemente participación activa. La educación adquiere relevancia, no como proceso de sumisión a la autoridad, sino como desocultamiento del poder que la autoridad del educador pretende ejercer sobre los educandos. Un proceso lento, arduo, donde se produce un pasaje de la negación de la propia situación de opresión a su propio reconocimiento. [...] La autonomía supone, pues, un proceso de autoanálisis y una búsqueda prolongada y conflictiva sustentada en el econocimiento del otro y en el auto-reconocimiento, así como en la recuperación del valor de la dignidad. Autonomía y dignidad de hombres y mujeres nuevos, de comunidades y pueblos nuevos.” (Rebellato, 2000, p. 64-67)*

En conclusión, tanto el sistema bibliotecario como el educativo, tienen la gran responsabilidad de incidir en el proceso de transformación de las estructuras sociales, debiéndonos convertir, parafraseando a Rebellato, en investigadores de la esperanza y no de la resignación.

*“Cipriano,  
yo pienso que el alfabetizador  
no es sólo el que enseña a leer libros  
de ciencias, historias, filosofías  
y tantas cosas exóticas  
de que habla la gente.*

*Hermano,  
yo pienso que*



*alfabetizar es enseñar a leer*

*en los ojos*

*el dolor de los pueblos,*

*la enfermedad de los niños,*

*la angustia de la mujer que pare en la calle,*

*la tos del minero que escupe y mancha de sangre*

*la estatua de la libertad newyorkina.*

*Hay que aprender a leer*

*el hambre que toca a la puerta,*

*el frío que va por la calle,*

*la oscuridad del que busca*

*y no encuentra.*

*Cipriano,*

*yo pienso que*

*primero debemos alfabetizar*

*a los que saben leer libros,*

*pero no saben leer el dolor de los hombres.” (Zavala , 199? Citado en Pérez Esclarin, 1997, p. 4)*

## **4. CONCLUSIONES**

### **4.1. PENSANDO ACERCA DE UNA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL HUMANIZANTE**

El ensayo como modo de exposición debate ideas sobre asuntos de actualidad en el marco de teorías científicas, discute los aportes realizados últimamente en una disciplina o esboza nuevas ideas que pueden inspirar posteriores investigaciones.

Al ser este un trabajo ensayístico, los autores reconocemos los alcances y las limitaciones del mismo, y en virtud de ello reafirmamos que con el mismo no pretendemos establecer verdades absolutas ni mucho menos, sino por el contrario, explorar dentro de la disciplina nuevas formas de acercamiento a la realidad y a nuestro objeto de estudio.

Las consideraciones realizadas en el mismo pretenden apuntar a un proceso mayor y decisivo: una propuesta de educación alternativa para Uruguay, y porque no, para América Latina. Esta educación basada en la concientización social requiere de un Bibliotecólogo políticamente involucrado en los procesos de planificación y ejecución de Políticas de Información libres y liberadoras, sustentadas en una alfabetización informacional humanizante.

Este proceso de alfabetización se nutre de la “Educación Problematicadora” freireana y en los conceptos delineados por Rebellato de “Democracia Radical” y “Educación Popular Liberadora”, como forma de alcanzar la “Bibliotecología de la Esperanza” esgrimida por Lopera.

En este sentido, la alfabetización informacional humanizante constituye una alternativa posible y real para todos quienes vivimos subyugados al sistema opresor dirigido por la clase hegemónica.

Esta clase, a decir la burguesía, impulsa hoy en día un nuevo modelo social denominado “Sociedad de la Información” -o más bien “capitalismo cognitivo”, en términos de Vercellone-, erigiéndola sobre las bases de libertad e igualdad. No en vano cabe recordar, que estas mismas premisas fueron las que llevaron a la burguesía -luego de cruentas luchas de clases- a interrumpir el movimiento ascendente de las

aristocracias y concluir con la forma monárquica de Estado, liberándonos de la tiranía de los reyes para convertirnos en sus esclavos.

La “Sociedad de la Información” como construcción burguesa constituye una falacia, ya que el propio discurso que nace de una estructura directamente la niega.

Este discurso, sostenido por los gobiernos neoliberales, cualquiera sea su tipo, responde sin lugar a dudas a los intereses de la clase que ostenta el poder del Estado.

El Estado, como organización política de la clase dominante, materializa su discurso a través de la planificación y ejecución de las Políticas Públicas. Dentro de las mismas, merecen nuestra especial consideración aquellas que refieren a la Educación Primaria, y más precisamente, a las Políticas de Información insertas en éstas.

La importancia otorgada a las mismas radica en el hecho de que la escuela constituye el principal AIE mediante el cual la burguesía transmite su ideología y reproduce la explotación de clase.

La educación, pretendidamente igualadora e inclusiva, promueve la reproducción de la sociedad en clases a partir de las políticas impulsadas tanto desde los gobiernos nacionales como así también desde organismos capitalistas globales -BM y FMI-.

Del mismo modo, tanto la UNESCO como sus organismos conexos, “naturalizan” las condiciones de explotación, exclusión y muerte de miles de seres humanos bajo el discurso cohesivo homologado por los países capitalistas avanzados.

En efecto, como consecuencia de la revolución tecnológica centrada en las tecnologías de la información, el nuevo orden mundial de la información no constituye ni más ni menos que la máscara del nuevo orden económico mundial, donde “la información como instrumento de dominación y sumisión”, utilizando los términos de Rodrigues Hermes de Araújo, pasa a tener un valor como mercancía inimaginable.

La información, al adquirir su carácter de mercancía como objeto de tráfico, se convierte en la nueva célula económica de la sociedad burguesa.

Este valor, que divide a los países del mundo en info-ricos e info-pobres, es controlado a su vez por las burguesías nacionales y transnacionales, que ven en ella el medio para perpetuar su condición de clase explotadora, ya que la liberación y emancipación de un individuo son imposibles si el mismo no posee la conciencia histórica necesaria de su condición de ser humano inacabado.

De esta forma, el libre flujo de información se convierte en la piedra de toque del actual sistema, donde la posibilidad de acceder o no a determinada información va a

depender de cuanto podamos pagar por ella en el mercado, en el cual también es artículo de oferta nuestra educación.

En el sistema capitalista todo se compra y se vende, incluso la fuerza de trabajo humana, del modo que la misma reviste el carácter de mercancía.

En este entendido, el Tercer Mundo se convierte bajo el capitalismo en un ejército de mano de obra barata permanente, ya que las políticas planificadas por los países dominantes son ejecutadas en los países subdesarrollados a partir de la intervención de los organismos internacionales, portavoces mundiales de la ideología dominante.

Ante esta situación de dominio ideológico, materializado en reformas educativas y directrices para elaboración de políticas, se torna imperiosa la búsqueda de soluciones alternativas orientadas en el pensamiento autóctono.

En consecuencia, la alfabetización informacional humanizante, visualizada desde una perspectiva marxista, se convierte en la firme base sobre la que se debe erigir un nuevo modelo de sociedad, sin clases sociales, sin explotación y sin propiedad privada sobre los medios de producción. Estamos hablando de una sociedad construida a partir de la educación en el trabajo y no de la educación para el trabajo, de una sociedad afianzada en la educación politécnica, donde no exista división entre el trabajo manual y el trabajo intelectual, donde el educador al mismo tiempo que educa es educado, reconociendo la importancia primordial que posee la Tercera Tesis sobre Feuerbach planteada por Marx.

La búsqueda de alternativas necesita de un profesional comprometido, respondiendo a los intereses de clase que deben de guiar sus actos, erradicando de una vez y para siempre el manto de “neutralidad”, que desde las elites intelectuales pretende esconder la afinidad de ciertos sectores -los más influyentes- de la profesión para con el establishment.

Este discurso “imparcial” que transmite la imagen de un profesional apático e inmovible ante las condiciones de opresión de las que el mismo es prisionero, es sólo la cara visible de una realidad oculta, ya que el discurso de los máximos exponentes individuales o colectivos de la disciplina no es mas que la inculcación ideológica de la que son presa muchos de los nuestros, los cuales no son más que lacayos de los intereses de la clase burguesa, o en términos de Civallero, en “cómodos peones” del sistema vencedor.

Siendo así, la ideología transmitida desde los AIE, de los cuales la biblioteca forma parte, es inculcada por estos profesionales comprometidos con el status quo, defendiendo los preceptos liberales de igualdad, libertad y democracia que han pautado la historia de nuestro campo disciplinar, el que siempre ha estado ligado a la coerción ideológica, legitimando los intereses hegemónicos, y por lo tanto, sometiendo al proletariado a la estructura de dominación.

Ante ello antepone nuestra concepción del profesional político, actor social involucrado en los procesos de concientización y emancipación social indispensables para alcanzar una sociedad para todos y para todas, una sociedad de hombres y mujeres nuevos.

De esta manera, es claramente observable la función de dominación ejercida por el Bibliotecólogo desde los AIE, donde las posibilidades de acceso y aprehensión de la información contribuyen a reproducir las relaciones sociales de producción, en el entendido de que la misma contribuye por un lado a la formación de la fuerza de trabajo, y por otro contribuye a la inculcación de la ideología burguesa.

Del mismo modo, las prácticas bibliotecológicas se encuentran ligadas a la reproducción de las relaciones de producción capitalista contribuyendo tanto a reproducir materialmente la división en clases, como también a mantener, a imponer las condiciones ideológicas de las relaciones de dominación y de sumisión entre las dos clases antagónicas.

La coerción ideológica que pauta el accionar del profesional Bibliotecólogo es muy similar al que ejercen los maestros en las escuelas, ocupando un lugar de considerable importancia en la superestructura del modo de producción capitalista, ya que inculcan la ideología dominante sobre la base de la formación de las fuerzas de trabajo.

Entonces, la información -constituida en el objeto material y formal de la bibliotecología- que transmite el Bibliotecólogo es, hasta hoy, entendida como la asimilación de contenidos humanos esenciales, seleccionados por la clase en el poder y que asegura la reproducción social de esa propia clase.

En contrapartida, consideramos que todo el trabajo realizado en una biblioteca o en cualquier centro de información -recuperación, organización, almacenamiento, clasificación- se debe realizar con un solo fin: proporcionar un servicio a un usuario con necesidades no satisfechas, y hoy esas necesidades no son otras más que la formación de una conciencia crítica que conduzca al empoderamiento social.

En este sentido, nos cabe la responsabilidad de atacar los problemas de fondo que atañen a nuestra sociedad -llámense éstos pobreza, exclusión, explotación, etc.- desde una perspectiva totalizante, es decir, desde la alternativa que nos ofrece el materialismo histórico-dialéctico, que abarca en una concepción única toda la compleja red de fenómenos de la naturaleza, de la sociedad humana y del pensar.

Esta visión dialéctica desconoce las falsas fronteras artificiales erigidas por el empirismo positivista -o, en términos de Cheroni el “pensamiento científico burgués”-, cuya finalidad es la constitución de la diversidad de los saberes como separados y compartimentalizados e imposibilitar una reconstrucción teórica de la totalidad sociohistórica, y por ende contribuir a la reproducción del sistema hegemónico.

Dicho sistema hegemónico, donde el capitalismo está sufriendo un proceso de reestructuración profunda -recordemos que el crecimiento del capitalismo no es continuo, sino cíclico-, caracterizada por una mayor flexibilidad en la gestión, la descentralización e interconexión de las empresas, la nueva relación de poder del capital frente al trabajo, el nuevo papel del Estado provocando la integración global de los mercados capitalistas, acentúa cada vez más el desarrollo desigual no solo entre norte y sur, sino que también abarca a los segmentos y territorios dinámicos de las sociedades que corren el riesgo de convertirse en irrelevantes para el sistema.

La globalización, convertida en el nuevo símbolo de la modernización, se publicita y se mercadea como una condición sine qua non, como “una realidad inmodificable” en términos de Rebellato. La internacionalización del capital debe tender, como decía Marx, a la conquista de toda la Tierra, y su mercado a movilizarse de un lugar a otro en un mínimo de tiempo.

En efecto, la globalización existe y se extiende a través de las tecnologías de la información, de la producción, de los servicios y de la cultura, traducándose en dominación económica, financiera, educativa, industrial, tecnológica, militar, cultural, ambiental y política.

El actual proceso de globalización económica va acompañado de un modelo general de pensamiento: el neoliberalismo.

El neoliberalismo es una forma histórica del capitalismo. Es una ideología que justifica y promueve la concentración de riquezas en las manos de unos pocos, logrando su hegemonía bajo una democracia donde lo social juega un papel irrelevante, producto de la derrota político, militar e ideológica del movimiento popular, promulgando la

inexistencia de alternativas para sus principios, y que el mundo en su totalidad, tiene que adaptarse a sus normas.

Su hegemonía ideológica adquiriere una desacostumbrada intensidad en América Latina, cada vez más sometida a los intereses de las clases dominantes y resignando grados importantes de soberanía nacional ante la superpotencia imperial, la burguesía transnacionalizada y sus “instituciones” guardianas: el FMI, el BM y el régimen económico que gira en torno a la supremacía del dólar.

En nuestra opinión, estos procesos acentúan la desigualdad económica y social no sólo a nivel mundial sino también nacional, ya que no sólo ensanchan cada vez más las brechas que dividen a los países entre desarrollados y subdesarrollados, sino también las diferencias entre ricos y pobres en cada Estado-Nación.

Por ende, la búsqueda de alternativas se torna hoy más que nunca en una tarea imperiosa a emprender contra la marginación, exclusión y explotación a que somos sometidos diariamente por la subordinación a un sistema hegemónico que no nos plantea ningún tipo de soluciones y que, por el contrario, promueve la descarada acumulación de riquezas en manos de la burguesía, de la clase que nos liberó para esclavizarnos.

Convenimos resaltar una vez más que no hay emancipación posible sin educación liberadora, educación ésta que debe tener su base en el acceso irrestricto del sujeto a toda la información necesaria que garantice la toma conciencia de su situación social, del mundo en que está inserto, y su auténtica liberación.

Esta visión de la educación como praxis implica la reflexión y la acción transformadora sobre y en el mundo, es decir, la transformación de la realidad.

En este contexto, inscribimos la alfabetización informacional humanizante como pieza clave de un proceso que nos conduzca a liberarnos de la tiranía de las clases explotadoras, no para invertir la pirámide social, sino para comenzar a construir una sociedad realmente justa, sin explotados y sin explotadores, una sociedad de todos y de todas.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALA (1989). Presidential Committee on Information Literacy. [Final Report](#) [on line]. [Consultado : 25/05/2006] Disponible en: <http://www.ala.org/acrl/nili/ilit1st.html>
  
- Albuquerque Aquino, M. de. (2001). A informação nas estratégias educativas de recusa à intolerância em contextos reais/virtuais. [on line]. [Consultado : 30/06/2005] Disponible en: <http://www.infoamerica.org/articulos/a/albuquerque/htm>
  
- Albuquerque Aquino, M. de. (1995). Educação e tecnologia: desenlaces/ (entre)laços na aventura de (in)formar o homem - uma discussao possivel? [on line]. *Infomação & Sociedade: Estudos*, 5 (1). [Consultado : 15/06/2005] Disponible en: <http://www.informacaoesociedade.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/viewfile/198/192>
  
- Alfonso González, G. (1998). Los disfraces axiológicos de la cultura del poder. *Temas: Cultura, Ideología y Sociedad*, 15, pp. 47-56.
  
- Althusser, L. (1969). *For Marx*. [London] : The Penguin Press.
  
- Althusser, L. (1970). *La filosofía como arma de la revolución*. 2ª ed. Córdoba : Ediciones Pasado y Presente. (Cuadernos de Pasado y Presente ; 4).
  
- Althusser, L. (1984). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. 6ª. ed. Caracas : Cooperativa Laboratorio Educativo. (Cuadernos de Educación ; 9).
  
- Althusser, L. (1990). *Philosophy and the Spontaneous Philosophy of the Scientists & Other Essays*. London, New York : Verso.
  
- Althusser, L., Harnecker, M. (1990). *La revolución teórica de Marx*. 24ª ed. México D.F. : Siglo XXI. (Biblioteca del pensamiento socialista).



- Althusser, L.; Balibar, E. (1970). *Reading Capital*. 3vols. [London] : NLB.
  
- Althusser, L.; Balibar, E. (1990). *Para leer El Capital*. 22a. ed. México : Siglo XXI.
  
- Alves Filho, A. (2000). A ideologia como ferramenta de trabalho e o discurso da mídia [on line]. *Comum*, 5 (15), pp. 86-118. [Consultado : 16/01/2006] Disponible en:  
[http://www.facha.edu.br/publicacoes/comum/comum15/pdf/a\\_ideologia.pdf](http://www.facha.edu.br/publicacoes/comum/comum15/pdf/a_ideologia.pdf)
  
- Anderson, P. (1999). Neoliberalismo: un balance provisorio. En: Sader, E.; Gentili, P. (comp.) (1999). *La trama del neoliberalismo: Mercado, crisis y exclusión social*. Buenos Aires : Eudeba. pp. 21-33.
  
- Andrade Oliveira, D; Duarte, A. (2005). Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza [on line]. *Perspectiva*, 23 (2), pp. 279-301. [Consultado : 12/04/2006] Disponible en:  
<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivav23n2/dossie2%20dalila%20perspec.2005.2%20olinda%20ps.pdf>.
  
- ANEP. (2000). *Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995- 1999*. Montevideo : ANEP.
  
- ANEP. (2000). *Proyecto de Presupuesto, Sueldos, Gastos e Inversiones 2000-2004*. Vol. III. Montevideo : ANEP. Citado en: Martinis, P. (2005). *Revisitando la pedagogía: crisis de la cultura escolar y futuros educativos posibles*. En: Behares, L. E. (org.) (2005). 1er. Encuentro de Investigadores de la Universidad de la república sobre Políticas Educativas, Montevideo, 12 y 13 de noviembre de 2004. Montevideo : Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Asociación de Universidades Grupo Montevideo. pp. 27-38
  
- Aparicio, P. C. (2003). La pertinencia de las nuevas políticas educativas implementadas en un contexto de “múltiples pobreza” [on line]. [Consultado : 24/05/2006] Disponible en:  
[http://www.cintenfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cintenfor/temas/youth/doc/not/libro282/282\\_i.pdf](http://www.cintenfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cintenfor/temas/youth/doc/not/libro282/282_i.pdf)

- Balibar, E. (1978). From Bachelard to Althusser: the concept of “epistemological break”. *Economy and Society*, 3 (3), pp. 207-237.
  
- Barth, H. (1951). Verdad e ideología. México: FCE. Citado en: Alves Filho, A. (2000). A ideologia como ferramenta de trabalho e o discurso da mídia [on line]. *Comum*, 5 (15), pp. 86-118. [Consultado : 16/01/2006] Disponible en: [http://www.facha.edu.br/publicacoes/comum/comum15/pdf/a\\_ideologia.pdf](http://www.facha.edu.br/publicacoes/comum/comum15/pdf/a_ideologia.pdf)
  
- Barrantes, C. A. (1992). Reflexiones sobre política social. *Revista de Ciencias Sociales*, 58, pp. 95-108.
  
- Barreiro, J. (1966). Ideologías y cambios sociales. Montevideo : Editorial Alfa. (Colección Carabela).
  
- Baudelot, Ch.; Establet, R. (1984). La escuela capitalista. 6ª ed. Caracas : Cooperativa Laboratorio Educativo. (Cuadernos de Educación ; 10).
  
- Bawden, D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de Documentación*, 5, pp. 361-408.
  
- Beltrán, L R. (1974). Documento de trabajo para la Reunión de Expertos sobre Políticas y Planificación de las Comunicaciones en América Latina, Bogotá 1974. UNESCO : París. Citado en: Pavlic, B. (1982). El NOII y las políticas nacionales de comunicación. En: Festa, D. R.; [et. al.]. (1982). Por una información libre y liberadora. Perú : CELADEC. pp. 53-65.
  
- Bertaux, D. (1997-1998). Estructura de clase, movilidad de clase y distribución de las personas. *Revista Herramienta*, 5, pp. 83-101.
  
- Borisov, E. F.; Zhanin, V. A.; Makárova, M. F. (1983). Diccionario de economía política. 3ª ed. México D.F. : Grijalbo.

- Borón, A. (1999). La sociedad civil después del diluvio neoliberal. En: Sader, E.; Gentili, P. (comp.) (1999). La trama del neoliberalismo: Mercado, crisis y exclusión social. Buenos Aires : Eudeba. pp. 43-81.
  
- Borón, A. (2003). Tras el búho de Minerva: mercado contra democracia en el capitalismo de fin de siglo. La Habana : Ciencias Sociales.
  
- Bowles, S; Gintis, H. (1985). La instrucción escolar en la América capitalista. Madrid : Siglo XXI.
  
- Bowles, S.; Gintis, H. (1983). La educación como escenario de las contradicciones en la reproducción de la relación capital-trabajo. En: *Educación y Sociedad*, 2, pp. 7-23. Citado en: Gil Ribero, J. (2002). La educación como espacio de resistencia y transformación social [on line]. En: *Laberinto*, 14, pp. 1- 8. [Consultado : 16/11/2004] Disponible en: <http://laberinto.uma.es/lab10/educacion.htm>
  
- Budd, J. M. (1995). An epistemological foundation for library and information science. *Library Quarterly*, 65 (3), pp. 295-318.
  
- Bugallo, R. N. (2000). El derecho humano a la comunicación en los países del Mercosur [on line]. [Consultado : 20/10/2005] Disponible en: <http://www.saladeprensa.org/art148.htm>
  
- Burch, S.; León, O; Tamayo, E. (2003). Se cayó el sistema: enredos de la Sociedad de la Información [on line]. [Consultado : 15/05/2006] Disponible en: <http://alainet.org>
  
- Burchinall, L. G. (1976). The Communications Revolution: America's third century challenge. En: *The Future of Organising Knowledge*. (1976). Texas : A&M University Library, College Station TX. Citado en: Bawden, D. (2002) Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de Documentación*, 5, pp. 361-408.
  
- Buttler, P. (1971). Introducción a la biblioteconomía. México D.F. : Pax.

- Campanella, I. (2006a). Uruguay y los compromisos regionales sobre la sociedad de la información. [Consultado : 18/08/2005] Disponible en: <http://tic.item.org.uy/?q=node/375>
  
- Campanella, I. (2006b). Uruguay en busca de un marco de políticas públicas de TIC [on line]. [Consultado : 18/08/2006] Disponible en: <http://tic.item.org.uy/?q=node/266>
  
- Campanella, I. (2006c). El impacto de los cibercafés en Uruguay [on line]. [Consultado : 18/08/2006] Disponible en: <http://tic.item.org.uy/?q=node/53>
  
- Campbell, B. (1990). What is literacy? Acquiring and using literacy skills En: *Australasian Public Libraries and Information Services*, 3, pp. 149-152. Citado en: Bawden, D. (2002) Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de Documentación*, 5, pp. 361-408.
  
- Caño-Guiral, J. (1986). Las ideologías: dinámica y leyes. Montevideo : Amesur. (Colección Análisis)
  
- Carreras, S. (1991-1992). Ahorro y disciplina. El proyecto vareliano visto a contraluz. *Cuadernos del CLAEH*, 24 (83-84), pp. 83-84
  
- Casa Tirao, B. (2000) La biblioteca y el bibliotecario en el fomento del hábito de la lectura: un enfoque freiriano [on line]. [Consultado : 05/02/2006] Disponible en: <http://dici.ibict.br/archive/00000689/01/T031.pdf>
  
- Castells, M. (1995). La ciudad informacional: tecnologías de la información, reestructuración económica y el proceso urbano-regional. 2ª ed. Madrid : Alianza Editorial. (Tecnología, economía, sociedad)
  
- Castells, M. (2001). La era de la información: la sociedad red. Vol. 1. 3ª ed. Madrid : Siglo XXI.

- Censo de instalaciones y acervo en 500 bibliotecas [on line]. (2006). *Diario El País*, 89 (30621) [Consultado : 28/08/2006] Disponible en: <http://www.infoycom.org.uy/?q=node/255>
  
- Cheroni, A. (1994). *La ciencia enmascarada*. Montevideo : Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia. Instituto de Filosofía. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
  
- Civallero, E. (2004a). *Barricadas entre los estantes: posturas anarquistas dentro de la Bibliotecología*. [on line]. [Consultado : 09/06/2005] Disponible en: <http://www.astrolabio.unc.edu.ar/articulos/bordes/articulos/civallero.php>
  
- Civallero, E. (2004b). *¿Peones o reyes? Algunos pensamientos en torno al rol del bibliotecario en el tablero de la “Sociedad de la Información”* [on line]. [Consultado : 09/06/2005] Disponible en: <http://www.bnjm.cu/librinsula/2004/setiembre/37/colaboraciones/colaboraciones.183htm>
  
- CMSI. (2003a). *Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información Ginebra 2003 - Túnez 2005. Declaración de Principios* [on line]. [Consultado : 19/08/2006] Disponible en: <http://www.itu.int/WSIS-03/GENEVA/DOC/4-S>
  
- CMSI. (2003b). *Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información Ginebra 2003 - Túnez 2005. Plan de Acción* [on line]. [Consultado : 19/08/2006] Disponible en: <http://www.itu.int/WSIS-03/GENEVA/DOC/5-S>
  
- CMSI. (2006). *Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información Ginebra 2003 - Túnez 2005. Compromiso de Túnez* [on line]. [Consultado : 19/08/2006] Disponible en: <http://www.itu.int/WSIS-05/TUNIS/DOC/7-S>
  
- Coimbra, M. A. (1987). *Abordagens teóricas ao estudo das políticas sociais*. En: *Política social é combate á pobreza*. (1987). Rio de Janeiro : Zhar.

- Colombo, S.; Bordoli, E.; Mir, J. P. (2005). Las políticas educativas y el acontecimiento didáctico. En: Behares, L. E. (org.) (2005). 1er. Encuentro de Investigadores de la Universidad de la república sobre Políticas Educativas, Montevideo, 12 y 13 de noviembre de 2004. Montevideo : Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Asociación de Universidades Grupo Montevideo.
  
- Comisión Proyecto Nacional de Información: informe, resoluciones del Ministerio de Educación y Cultura del 20 de enero de 1986, 7 de agosto de 1986 y 30 de octubre de 1986. (1989). Montevideo : Ministerio de Educación y Cultura.
  
- Córdoba González, S. (1994). La Cooperación Regional para el Desarrollo Social, Cultural y Bibliotecario [on line]. [Consultado : 12/03/2005] Disponible en: [http://www.ifla.org/IV/ifla60/60\\_cors.html](http://www.ifla.org/IV/ifla60/60_cors.html)
  
- Cornelius, I. (1996). Meaning and method in information studies. New Jersey : Ablex.
  
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. (1985). Opinión Consultiva 5/85. Citado en: Bugallo, R. N. (2000). El derecho humano a la comunicación en los países del Mercosur [on line]. [Consultado : 20/10/2005] Disponible en: <http://www.saladeprensa.org/art148.htm>
  
- Corujo Vallejo, Y. (2004). El marxismo y la formación del hombre nuevo [on line]. *Cuadernos Caum*. [Consultado : 20/10/2005] Disponible en: <http://www.nodo50.org/caum>
  
- CRIS. (2005). La Carta de CRIS [on line]. [Consultado : 20/10/2005] Disponible en: <http://www.crisinfo.org>
  
- Curras, E. (1998). La información en sus nuevos aspectos: ciencias de la documentación. Madrid : Paraninfo.
  
- Danton, J. P. (1934). Plea for a philosophy of librarianship: philosophia ver omnia mater artium. *Library Quarterly*, pp. 527-551. Citado en: Mueller, S. P. M. (1984).

Bibliotecas e sociedade: evolução da interpretação de função e papéis da biblioteca. *Revista Escola Biblioteconomia da UFMG*, 13 (1), pp.7-54.

- Decreto N° 178/989. (1989). Montevideo : Ministerio de Educación y Cultura.
- Decreto N° 225/000. (2000). Montevideo : Poder Ejecutivo.
- Dewey, M. (1876). The profession. En: *Library Journal* 1 (1). Citado en: Mueller, S. P. M. (1984). Bibliotecas e sociedade: evolução da interpretação de função e papéis da biblioteca. *Revista Escola Biblioteconomia da UFMG*, 13 (1), pp.7-54.
- Dick, A. L. (2002). Social epistemology, information science and ideology. *Social Epistemology*, 16 (1), pp. 23-35.
- Diniz Nogueira, M.C. (1986). Biblioteca pública: a ambivalencia de seu papel. *Revista Escola Biblioteconomia da UFMG*, 15 (2), pp. 222-248.
- Dmitriev, V.Y. (1991). Teoría de la información aplicada. Moscú : MIR. Citado en: Vizcaya Alonso, D. (2001). Lenguaje e información [on line]. *DataGramaZero - Revista de Ciência da Informação*, 2 (4). [Consultado : 15/06/2003] Disponible en: [http://www.dzg.org.br/ago01/Art\\_02.htm](http://www.dzg.org.br/ago01/Art_02.htm)
- Doherty, J. J. (2005-2006). Towards Self-Reflection in Librarianship: What Is Praxis? [on line]. *Progressive Librarian*, 26. [Consultado : 14/05/2006] Disponible en: [http://libr.org/pl/26\\_Doherty.html](http://libr.org/pl/26_Doherty.html)
- Dos Santos, W. G. (1987). Cidadania e justiça. A política social na orden brasileira. Rio de Janeiro : Campus. Citado en: Pastorini, A. (1998). Las políticas sociales y el servicio social ¿Instrumento de reversión o manutenção de las desigualdades. En: Montañó, C. (coord.) (1998). La naturaleza del Servicio Social. Un ensayo sobre su génesis, sus especificidades y su reproducción. Sao Paulo : Cortez. pp. 55-79.
- Doyle, C. (1992). Outcome measures for information literacy within the national education goals of 1990: final report of the National Forum on Information Literacy.

Summary of findings [on line]. [Consultado : 15/08/2005] Disponible en:  
[http://www.ed.gov/databases/ERIC\\_Digests/ed372756.html](http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed372756.html)

- Doyle, C. S. (1994). Information literacy in an information society: a concept for the information age. Syracuse : ERIC Clearinghouse. Citado en: Bawden, D. (2002) Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de Documentación*, 5, pp. 361-408.

- Dryden, J. (200?). Intervención en el Comité Coordinador de Interlocutores de Negocios. PrepCom-1 de la CMSI. Citado en: Tamayo G. (2002). Eduardo. Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información: Se decantan posiciones [en línea]. [Consultado : 16/06/2006] Disponible en: <http://alainet.org/docs/2559.html>

- Dudziak, E. A. (2006). Information Literacy as an Emancipatory Process Directed to Social Inclusion in a Knowledge Society [on line]. [Consultado : 09/08/2005] Disponible en: <http://www.ifla.org/IV/ifla72/papers/082-Dudziak-en.pdf>

- Dupuis, E. A. (1997). The information literacy challenge: addressing the changing needs of our students through our programs. *Internet Reference Services Quarterly*, 2 (2-3), pp. 93-111. Citado en: Bawden, D. (2002) Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de Documentación*, 5, pp. 361-408.

- Eagleton, T. (1997). Ideología. Una introducción. Barcelona : Paidós.(Paidós básica)

- eLAC 2007: Plan de acción sobre la sociedad de la información de América Latina y el Caribe [on line]. (2005). [Consultado : 20/10/2005] Disponible en:  
[http://www.codesi.gob.pe/docs/internacionales/eLAC\\_PlandeAccion\\_2007.pdf](http://www.codesi.gob.pe/docs/internacionales/eLAC_PlandeAccion_2007.pdf)

- Elizalde, R. (2006). Uruguay y los desafíos de la sociedad de la información [on line]. [Consultado : 20/10/2005] Disponible en:  
<http://www.espectador.com/nota.php?idNota=59867>



- Engels, F. (1981). El origen de la familia, la propiedad privada y el estado. Vol. 2. En: Marx, C.; Engels; F. (1981) Obras escogidas, 3 Vols. Moscú : Editorial Progreso.
  
- Engels, F. (2002). Anti-Dühring [on line]. [Consultado : 03/10/2005] Disponible en: <http://www.ucm.es/info/bas/es/marx-eng/78ad/78AD.htm>
  
- Engels, F. (2002). La situación de la clase obrera en Inglaterra [on line]. [Consultado : 03/10/2005] Disponible en: <http://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/situacion/situacion.doc>
  
- Espina Prieto, M. (2004). Complejidad y pensamiento social [on line]. [Consultado : 22/05/2006] Disponible en: [www.sintsys.cl/complexus/revista2/articulos2/maira%20espina.pdf](http://www.sintsys.cl/complexus/revista2/articulos2/maira%20espina.pdf)
  
- Esteves, E. (2004). Poder y globalización. Caracas : Facultad de Ciencias Económicas y Sociales UCV; Vadell Hermanos Editores.
  
- Fernández Enguita, M. (1985). Trabajo, escuela e ideología: Marx y la crítica de la educación. Madrid : Ediciones Akal. (Akal Universitaria, Educación)
  
- Fernández, A; Rozas, M. (1984). Políticas Sociales y Trabajo Social. Buenos Aires : Humanitas.
  
- Ferraro, V; Rosser, M. (1994). Global debt and third world developement. En: Klare, M; Thomas, D. (1994). World security: challenges for a new century [on line]. [Consultado : 20/10/2005] Disponible en: <http://www.Mtholyoke.edu/acad/intrel/globdebt.htm>
  
- Ferreira de Macedo, I. (1986). A ideologia na biblioteconomia: uma reflexao. *Revista Escola Biblioteconomia da UFMG*, 15 (2), pp. 210-221.
  
- Festa, D. R.; [et. al.]. (1982). Por una información libre y liberadora. Perú : CELADEC.

- Festa, R. D. (1982). Nuevo Orden Internacional de la Información. Por una información libre y liberadora. En: Festa, D. R.; [et. al.]. (1982). Por una información libre y liberadora. Perú : CELADEC. pp. 19-37
  
- Filgueira, F.; Mancebo, M. E.; Rossel, C. (2005). Hacia un sistema nacional de indicadores para la educación. Evolución reciente y desafíos futuros [on line]. Montevideo : Universidad de la República. Facultad de Ciencias Sociales. [Consultado : 20/10/2005] Disponible en: [http://www.fcs.edu.uy/cat\\_estadistica:sociodemo/ParteIII/Educacion.pdf](http://www.fcs.edu.uy/cat_estadistica:sociodemo/ParteIII/Educacion.pdf)
  
- Finkelievich, S. (2005). Construyendo una Sociedad de la Información en el Sur. El rol de los Gobiernos y la Sociedad Civil [on line]. [Consultado : 14/07/2006] Disponible en: <http://wsispapers.choike.org/papers/esp/susanarolgobiernossoc.pdf>
  
- Fiori, E. M. (1971). Aprender a decir su palabra: el método de alfabetización del Profesor Paulo Freire. En: Freire, P. (1971). Pedagogía del oprimido. Montevideo : Tierra Nueva. (Biblioteca Mayor)
  
- Ford, B. J. (1991). Information literacy as a barrier. En: *IFLA Journal*, 21(2), pp. 99-101. Citado en: Bawden, D. (2002) Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de Documentación*, 5, pp. 361-408.
  
- Freire, P. (1971). Pedagogía del oprimido. Montevideo : Tierra Nueva. (Biblioteca Mayor)
  
- Freire, P. (1979). Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Citado en: Scocuglia, A. C. (2004). La progresión del pensamiento político pedagógico de Paulo Freire. *Caminos: Revista Cubana de Pensamiento Socioteológico*. 33 pp. 2-16.
  
- Freire, P. (1984). Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Citado en: Scocuglia, A. C. (2004) La progresión del pensamiento político pedagógico de Paulo Freire. *Caminos: Revista Cubana de Pensamiento Socioteológico*. 33 pp. 2-16.

- Freire, P. (1980). *Cartas à Guiné-Bissau*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Citado en: Scocuglia, A. C. (2004). La progresión del pensamiento político pedagógico de Paulo Freire. *Caminos: Revista Cubana de Pensamiento Socioteológico*. 33 pp. 2-16.
- Freire, P. (1984) La importancia de leer y el proceso de liberación. México, Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación. Barcelona: Paidós. (Temas de Educación ; 19)
- Freire, P. (1992). La educación como práctica de la libertad. 41ª ed. México : Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía. México : Siglo XXI.
- Garmendia Bonilla, L. (2005) La alfabetización informacional como estímulo investigativo: estrategia en la gestión de la información y el conocimiento [on line]. *Biblos: Revista electrónica de Bibliotecología, Archivología y Museología*, 6 (21-22), pp. 1-12. [Consultado : 20/10/2005] Disponible en: <http://www.redalyc.org>
- Garner, S. D. (ed.) (2006). High-Level Colloquium on Information Literacy and Lifelong Learning [on line]. [Consultado : 20/10/2005] Disponible en: <http://www.ifla.org/III/wsis/High-Level-Colloquium.pdf>
- Garrido, F. (1999). El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre lectura y formación de lectores. México : Ariel Practicum. Citado en: Muela Meza, Z. M. (2004). Una introducción a la crítica de los desafíos teóricos y prácticos que enfrentan los repositorios de conocimiento público en el fenómeno de la sociedad del conocimiento [on line]. *Pez de Plata. Bibliotecas Públicas a la Vanguardia. Revista de Opinión para el Desarrollo de las Bibliotecas Públicas*, 1 (2). [Consultado : 20/01/2006] Disponible en: <http://www.pezdeplata.org/articulos/zapopan.pdf>
- George, E. (2006). Conferencia: Usar internet para fines de educación popular: potencialidades y realidades [on line]. [Consultado : 10/10/2006] Disponible en: [http://www.ucu.edu.uy/Catedra\\_UNESCO/conferenciaEricGeorge.htm](http://www.ucu.edu.uy/Catedra_UNESCO/conferenciaEricGeorge.htm)

- Gil Ribero, J. (2002). La educación como espacio de resistencia y transformación social [on line]. En: *Laberinto*, 14, pp. 1- 8. [Consultado : 16/11/2004] Disponible en: <http://laberinto.uma.es/lab10/educacion.htm>
  
- Gimeno, M. C. (2001). Las Ciencias Sociales en los Procesos Educativos de Sujetos Democráticos [on line]. República Dominicana : Centro Cultural Poveda. (Cuadernos de Sociedad y Educación ; 13) [Consultado : 20/10/2005] Disponible en: <http://www.centropoveda.org>
  
- Giroux, H. (1990). Introducción. En: Freire, P. (1990). La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación. Barcelona: Paidós. (Temas de Educación ; 19)
  
- Gómez, G. (2003). Políticas públicas de comunicación: el ausente imprescindible. Democracia, Sociedad de la Información y Gobierno Progresista. Montevideo : FESUR.
  
- Gómez, R.; Martínez, J; Reilly, C. (2001). Paths Beyond Connectivity: Experience from Latin America and the Caribbean, Cooperation South, UNDP. Citado en: Finquelievich, S. (2005) Construyendo una Sociedad de la Información en el Sur. El rol de los Gobiernos y la Sociedad Civil [on line]. [Consultado : 14/07/2006] Disponible en: <http://wsispapers.choike.org/papers/esp/susanarolgobiernossoc.pdf>
  
- González Casanova, P. (1999). La trama del neoliberalismo: una introducción. En: Sader, E.; Gentili, P. (comp.) (1999). La trama del neoliberalismo: Mercado, crisis y exclusión social. Buenos Aires : Eudeba.
  
- Gore, A. (1994). Address to the General Assembly of the International Telecommunication Union, Buenos Aires, Argentina, 21st. March 1994. Citado en: Menou, M. J. (2004). La alfabetización informacional dentro de las políticas nacionales sobre tecnologías de la información y comunicación (TICS): la cultura de la información, una dimensión ausente. *Anales de documentación*, 7, pp. 241-261.
  
- Gramsci, A. (1984). La formación de los intelectuales. Grijalbo, México.

- Grassi, E. (2003) Estado, cuestión social y políticas sociales. En: Políticas y problemas en la sociedad neoliberal: La otra década infame. (2003). Argentina : Espacio, 2003. pp. 13-30.
  
- Gruzdev, B. (1936). El proletariado y la educación. *Dialéctica*, 1 (3), pp. 123 - 134.
  
- GTCT. (2003). CMSI: Construir sociedades de la información que atiendan a las necesidades humanas [on line]. [Consultado : 20/10/2005] Disponible en: [http://movimientos.org/foro\\_comunicacion/show\\_text.php3?key=2346](http://movimientos.org/foro_comunicacion/show_text.php3?key=2346)
  
- GTCT. (2003b). Civil Society Priorities Document, Revised version released for consultation in preparation for PrepCom-3, Ginebra, 3 August [on line]. [Consultado : 20/10/2005] Disponible en: [http://www.movimientos.org/foro\\_comunicacion/](http://www.movimientos.org/foro_comunicacion/)
  
- GTCT. (2005). Mucho más se pudo haber logrado: Declaración de la Sociedad Civil sobre la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información [on line]. [Consultado : 20/10/2005] Disponible en: <http://www.wsis-cs.org/>
  
- Hamelink, C. J. (1982) Un solo mundo: el mercado de las corporaciones transnacionales. En: Festa, D. R.; [et. al.]. (1982) Por una información libre y liberadora. Perú : CELADEC. pp. 145-156
  
- Harnecker, M. (1984). Los conceptos elementales del materialismo histórico. La Habana : Ciencias Sociales.
  
- Harnecker, M. (2001). La izquierda en el umbral del siglo XXI. 2ª ed. La Habana : Editorial de Ciencias Sociales. (Política)
  
- Hillrich, R. (1976). Towards an acceptable definition of literacy. En: *English Journal*, 65, pp. 50- 55. Citado en: Bawden, D. (2002) Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de Documentación*, 5, pp. 361-408.
  
- Hirst, P. Q. (1976). Althusser and the theory of ideology. *Economy and Society*, 5, pp. 385-412.

- Hobsbawn, E. (1997). Historia del siglo XX : 1914-1991. Barcelona : Grijalbo. (Crítica)
  
- Horner, L. (1857). Reports. Citado en: Marx, C. (2002). El proceso de producción del capital [on line]. Vol. 1. En: El Capital. 3 Vols. [Consultado : 03/10/2005] Disponible en: <http://www.ucm.es/info/bas/es/marx-eng/capital1/25.htm>
  
- Iamamoto, M. (1997). Servicio Social y división del trabajo. São Paulo : Cortez.
  
- IFLA. (1994) Manifiesto de la UNESCO sobre la Biblioteca Pública. [on line]. [Consultado : 15/06/2003] Disponible en: <http://www.ifla.org/documents/libraries/policies/unesco.htm>
  
- IFLA. (2005). Alexandria Manifesto on Libraries, the Information Society in Action [on line]. [Consultado : 20/10/2005] Disponible en: <http://www.itu.int/WSIS-05/TUNIS/CONTR/14-E>
  
- INE. (2005). Encuesta continua de hogares 2005 [on line]. [Consultado : 20/10/2005] Disponible en: <http://www.ine.gub.uy/biblioteca/ech/ech2005/Resultados%20ECH%202005.pdf>
  
- Jayaweera, N. (1982). La (falta de) contribución de las iglesias al NOII. En: Festa, D. R.; [et. al.]. (1982). Por una información libre y liberadora. Perú : CELADEC. pp. 67-94.
  
- Jensen, Robert. (2004). The Myth of the Neutral Professional [on line]. *Progressive Librarian*, 24. [Consultado : 15/06/2003] Disponible en: [http://libr.org/pl/24\\_Jensen.html](http://libr.org/pl/24_Jensen.html)
  
- Joyce, S. (1998-1999). A Few Gates: An Examination of the Social Responsibilities Debate in the Early 1970s and 1990's [on line]. *Progressive Librarian*, 15. [Consultado : 15/06/2003] Disponible en: [http://libr.org/pl/15\\_Joyce.html](http://libr.org/pl/15_Joyce.html)

- Kasvio, A. (2001). The emergence of the “Information society” as a major social scientific research programme. En: Karvonen, E. (ed.) (2001). *Informational Societies: Understanding the Third Industrial Revolution*. Citado en: Muela Meza, Z. M. (2004). Una introducción a la crítica de los desafíos teóricos y prácticos que enfrentan los repositorios de conocimiento público en el fenómeno de la sociedad del conocimiento [on line]. *Pez de Plata. Bibliotecas Públicas a la Vanguardia. Revista de Opinión para el Desarrollo de las Bibliotecas Públicas*, 1 (2). [Consultado : 20/01/2006] Disponible en: <http://www.pezdeplata.org/articulos/zapopan.pdf>
  
- Kosik, K. (1967). *Diléctica de lo concreto*. 10ª ed. México : Grijalbo. (Enlace)
  
- Kranich, N. (2002) *Libraries: The Information Commons of Civil Society* [on line]. [Consultado : 20/10/2005] Disponible en: [http://dic.dlib.indiana.edu/archive/00000975/00/adingman\\_Libraries,\\_Civil\\_Society\\_and\\_the\\_public\\_sphere.pdf](http://dic.dlib.indiana.edu/archive/00000975/00/adingman_Libraries,_Civil_Society_and_the_public_sphere.pdf)
  
- Lee, F. J. T. (2004). *La dialéctica, el método dialéctico y el pensamiento dialéctico* [on line] [Consultado : 15/06/2006] Disponible en: <http://franz-lee.org/files/venezuela.html>
  
- Lefevbre, H. (1999). *El materialismo dialéctico* [on line]. [Consultado : 20/10/2005] Disponible en: [www.infoamerica.org/documentos\\_pdf/el\\_materialismo\\_dialectico.pdf](http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/el_materialismo_dialectico.pdf)
  
- Lencinas, V. (2004). *Algunas problemáticas relacionadas con las TICs y la Bibliotecología* [on line]. [Consultado : 20/10/2005] Disponible en: <http://eprints.rclis.org/archive/00003607/>
  
- Lenin, V. I. (19-?). *Acerca del movimiento obrero y comunista internacional*. Moscú : Lenguas Extranjeras.
  
- Lenin, V. I. (1969-1972). *Obras completas*. 51 Vols. México : Ediciones de Cultura Popular.

- Lenin, V. I. (1969-1972). La revolución proletaria y el renegado Kautsky. Vol. 30. En: Lenin, V. I. (1969-1972). Obras completas. 51 Vols. México : Ediciones de Cultura Popular.
  
- Lenin, V. I. (1969-1972). Discurso en el II Congreso de toda Rusia de maestros internacionalistas. Vol. 30. En: Lenin, V. I. (1969-1972). Obras completas. 51 Vols. México : Ediciones de Cultura Popular.
  
- Lenox, M. F.; Walker, M. L. (1992). Information literacy: challenge for the future. En: *International Journal of Information and Library Research*, 4(1), 1-18. Citado en: Bawden, D. (2002) Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de Documentación*, 5, pp. 361-408.
  
- Lerner, F. (1999). Historia de las bibliotecas del mundo: desde la invención de la escritura hasta la era de la computación. Buenos Aires : Troquel.
  
- Lévy, P. (1994). A Inteligência Coletiva. São Paulo : Loyola. Citado en: Siqueira Bolaño, C. R. (199?). "Sociedade da Informação": reestruturação capitalista e esfera pública global [on line]. [Consultado : 15/05/2006] Disponible en: <http://www.ull.es/publicaciones/latina/a1999c/120siqueira.htm>
  
- Litwin, R. (2003) Neutrality, objectivity and the political center [on line]. *Progressive Librarian*, 21. [Consultado : 15/06/2003] Disponible en: [http://libr.org/pl/21\\_Litwin.html](http://libr.org/pl/21_Litwin.html)
  
- Lois, J. M. (2003). Educación y solidaridad. Contribución a un proyecto de teoría para educar en América Latina. La Habana : Centro Félix Varela.
  
- Lopera, H. (2005). Tematizar la investigación bibliotecológica (II. El objeto de conocimiento de la Bibliotecología). [on line]. [Consultado : 20/03/2006] Disponible en: [http://otrabibliotecologiaesposible.blogspot.com/2005/09tematizar-la-investigacin\\_22.html](http://otrabibliotecologiaesposible.blogspot.com/2005/09tematizar-la-investigacin_22.html)



- Lopera, H. (2005). Tematizar la investigación bibliotecológica III: la información como tema/problema. [on line]. [Consultado : 20/03/2006] Disponible en:  
<http://otrabioteologiaesposible.blogspot.com/2006/02tematizar-la-investigacin.html>
  
- Lopera, H. (2006). Los estudios culturales como alternativa para la construcción de una Bibliotecología de la esperanza (III) [on line]. [Consultado : 02/09/2006] Disponible en:  
<http://otrabioteologiaesposible.blogspot.com/2006/07/los-estudios-culturales-como.html>
  
- Lopes, L. C. (2004) Significações da Informática no Mundo Presente [on line]. *DataGramaZero - Revista de Ciência da Informação*, 5 (3) [Consultado : 15/11/2005] Disponible en: [www.dzg.org.br/jun04/Art\\_06.htm](http://www.dzg.org.br/jun04/Art_06.htm)
  
- Löwy, M. (1991). Ideologías e ciencia social: elementos para uma análise marxista. 7ª ed. São Paulo : Cortez.
  
- Lukács, G. (1967). Historia y conciencia de clase. Barcelona : Grijalbo.
  
- MacBride, S. [et. al.] (1980). Un solo mundo, voces múltiples. México : FCE.
  
- Machado, E. M. (2004). Política social: a manutenção da desigualdade [on line]. [Consultado : 05/04/2006] Disponible en:  
<http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/EdneiaMachado.pdf>
  
- Maggioli, S.; Vacca, A. M. (1999). Políticas Nacionales de Información [on line]. [Consultado : 22/08/2006] Disponible en:  
<http://www.crnti.edu.uy/05trabajos/normas2/Políticas.PPT>
  
- Manacorda, M. A. (1991). Marx e a pedagogia moderna. São Paulo: Cortez. Citado en: Albuquerque Aquino. M. de. (1995). Educação e tecnologia: desenlaces/ (entre)laços na aventura de (in)formar o homem - uma discussao possivel? [on line]. *Infomação & Sociedade: Estudos*, 5 (1). [Consultado : 15/06/2003] Disponible en:  
<http://www.informacaoesociedade.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/viewfile/198/192>

- Martínez Arellano, F. F. (2003). El bibliotecólogo en la sociedad de la información y del conocimiento. En: *Información: Producción, Comunicación y Servicios*, 13 (54). Citado en: Muela Meza, Z. M. (2004). Una introducción a la crítica de los desafíos teóricos y prácticos que enfrentan los repositorios de conocimiento público en el fenómeno de la sociedad del conocimiento [on line]. *Pez de Plata. Bibliotecas Públicas a la Vanguardia. Revista de Opinión para el Desarrollo de las Bibliotecas Públicas*, 1 (2). [Consultado : 20/01/2006] Disponible en: <http://www.pezdeplata.org/articulos/zapopan.pdf>
  
- Martí, Y.; Vega-Almeida, R. L. (2005). Sociedad de la información: los mecanismos reguladores en el contexto de una sociedad emergente [on line]. *Ciencia da Informação*, 34 (1). [Consultado : 20/10/2005] Disponible en: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-19652005000100005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652005000100005)
  
- Martín, B. (1998). Information liberation: Challenging the corruptions of information power. London: Freedom Press. Citado en: Muela Meza, Z. M. (2004b). Liberación de la información como condición de la liberación del acceso a la información [on line] [Consultado : 20/10/2005] Disponible en: <http://eprints.rclis.org/archive/00003623/>
  
- Martinis, P. (2005). Revisitando la pedagogía: crisis de la cultura escolar y futuros educativos posibles. En: Behares, L. E. (org.) (2005). 1er. Encuentro de Investigadores de la Universidad de la república sobre Políticas Educativas, Montevideo, 12 y 13 de noviembre de 2004. Montevideo : Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Asociación de Universidades Grupo Montevideo. pp. 27-38.
  
- Marx, C. (1970). Miseria de la filosofía : respuesta a la filosofía de la miseria del Señor Proudhon. Buenos Aires : Ediciones Signos. (Pensamiento Fundamental).
  
- Marx, C. (1977). Prólogo a la contribución de la Crítica a la Economía Política. 11ª ed. Buenos Aires : Cuadernos de Pasado y Presente.
  
- Marx, C. (1976) Crítica del Programa de Gotha. Moscú : Editorial Progreso.

- Marx, C. (1982). Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858. 3 vols. 12 a. ed. México : Siglo XXI.
  
- Marx, C. (2002). El proceso de producción del capital [on line]. Vol. 1. En: El Capital. 3 Vols. [Consultado : 03/10/2005] Disponible en:  
<http://www.ucm.es/info/bas/es/marx-eng/capital1/25.htm>
  
- Marx, C. (2003). Tesis sobre Feuerbach. En: Kohan, N. (2003). Marx en su (tercer) Mundo: hacia un socialismo no colonizado. La Habana : Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello.
  
- Marx, C.; Engels, F. (1968). Selected Works. London. Citado en: Althusser, L.; Balibar, E. (1970). The Basic Concepts of Historical Materialism. Vol. 1. En: Reading Capital. 3 Vols. [London] : NLB.
  
- Marx, C.; Engels, F. (1985). La ideología Alemana: crítica de la novísima filosofía alemana en las personas de sus representantes Feuerbach, B. Bauer y Stirner, y del socialismo alemán en las de sus diferentes profetas. Buenos Aires : Ediciones Pueblos Unidos.
  
- Marx, C.; Engels, F. (1998). Manifiesto Comunista. Montevideo : Solaris Galerna. (Colección Marx XXI).
  
- Mata, M. C. (1982). ¿La alternativa legalizada? Una lectura precavida del Informe MacBride. En: Festa, D. R.; [et. al.]. (1982). Por una información libre y liberadora. Perú : CELADEC. pp. 157-179.
  
- Max Neef, M. (1993). Desarrollo a escala Humana. Montevideo : Nordan Comunidad.
  
- MEC; OEA; Departamento de Asuntos Científicos y Tecnológicos. (1989). Comisión “Proyecto Sistema Nacional de Información”.

- Mejía Jiménez, M. R. (200?). De la tecnología sin pedagogía en educación: o el retorno del instruccinismo vía “revolución científico-técnica” [on line]. [Consultado : 20/10/2005] Disponible en: <http://www.feyalegria.org>
  
- Meneses Tello, F. (2005). El Manifiesto Comunista: un documento que resiste el proceso de descarte en las bibliotecas [on line]. [Consultado : 20/10/2005] Disponible en: <http://www.cebi.org.mx/manfcomun.html>
  
- Meneses-Tello, F; Licea de Arenas, J. (2005). El problema ideológico de la selección-eliminación-destrucción de libros y bibliotecas. *Ciencias de la información*, 36 (2), pp. 65-71.
  
- Menou, M. J. (2004). La alfabetización informacional dentro de las políticas nacionales sobre tecnologías de la información y comunicación (TICS): la cultura de la información, una dimensión ausente. *Anales de documentación*, 7, pp. 241-261.
  
- Menou M. (1990). Information policy and national development: an educational perspective. Citado en: Sánchez Vignau, B. S.; Graña López, E. (2000). Apuntes y reflexiones en torno a una política nacional de información en Cuba [on line]. *ACIMED*, 8 (3) [on line]. [Consultado : 18/08/2006] Disponible en: [http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol8\\_3\\_00/aci03300.htm#x](http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol8_3_00/aci03300.htm#x)
  
- Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Educación. (2003). Anuario Estadístico de Educación 2001-2002.
  
- Mir, J. P. (2005). Políticas educativas y acontecimiento didáctico. Cuestiones ideológicas sobre el gobierno de la educación. En: Behares, L. E.; (org.) (2005). 1er. Encuentro de Investigadores de la Universidad de la república sobre Políticas Educativas, Montevideo, 12 y 13 de noviembre de 2004. Montevideo : Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Asociación de Universidades Grupo Montevideo. pp. 39-43.
  
- Mishra, R. (1981). *Society and Social Policy: Theories and Practise of Welfare*. 2ª ed. Londres : MacMillan. Citado en: Coimbra, M. A. (1987). *Abordagens teóricas ao estudo*

das políticas sociais. En: Política social é combate á pobreza. (1987). Rio de Janeiro : Zhar.

- Molino, E. (1992). Políticas de información en América Latina y el Caribe estudio en siete países de la región [on line]. [Consultado : 20/10/2005] Disponible en: <http://infofac.ucol.mx/documentos/politicas/27.pdf>

- Montañó, C. (2000). Políticas Sociais estatais e “Terceiro sector”: o projeto Neoliberal para a atual resposta a “avestas social”. En: I coleguio e servico social. (2000). Brasil: Ufrj.

- Montero, M. (2004). Ideología, alienación e identidad nacional: una aproximación psicosocial al ser venezolano. Caracas : Universidad Central de Venezuela. Ediciones de la Biblioteca. (Colección Ciencias Económicas y Sociales ; 30).

- Montviloff, V. (1990). Políticas nacionales de información: manual sobre la formulación, aprobación, aplicación y funcionamiento de una política nacional sobre la información. París: UNESCO.

- Moore, N. (1998). Políticas para la sociedad de la información. En: Policies for an information society. (1998). *ASLIB Proceedings*, 50 (1), pp. 20-24.

- Morales, E. (1999). El derecho a la información y las políticas de Información en América Latina [on line]. [Consultado : 20/10/2005] Disponible en: <http://www.ifla.org/IV/ifla65/papers/056-137s.htm>

- Mostafa, S. P. (1996). Enfoques paradigmaticos da bibliotecología: unidade na diversidade ou diversidade na unidade. *Investigación Bibliotecológica*, 10 (21), pp. 18-21.

- Moura Castro, C. de (1998). Computadoras en las escuelas. Cómo evitar los errores del pasado. Citado en: Torres, R. M. (2005). Justicia educativa y justicia económica: 12 tesis para el cambio educativo [on line]. [Consultado : 14/06/2006] Disponible en: <http://www.feyalegria.org>

- Muela Meza, Z. M. (2001). Ley de acceso a la información, bibliotecarios y archivistas [on line]. [Consultado : 20/10/2005] Disponible en:  
<http://www.geocities.com/zapopanmuela/leyaccesoinformacion.htm>
  
- Muela Meza, Z. M. (2004). Una introducción a la crítica de los desafíos teóricos y prácticos que enfrentan los repositorios de conocimiento público en el fenómeno de la sociedad del conocimiento [on line]. *Pez de Plata. Bibliotecas Públicas a la Vanguardia. Revista de Opinión para el Desarrollo de las Bibliotecas Públicas*, 1 (2). [Consultado : 20/01/2006] Disponible en:  
<http://www.pezdeplata.org/articulos/zapopan.pdf>
  
- Muela Meza, Z. M. (2004b). Liberación de la información como condición de la liberación del acceso a la información [on line] [Consultado : 20/10/2005] Disponible en: <http://eprints.rclis.org/archive/00003623/>
  
- Mueller, S. P. M. (1984). Bibliotecas e sociedade: evolução da interpretação de função e papéis da biblioteca. *Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG*, 13 (1), pp.7-54.
  
- Nanzer, A. (1988). El desarrollo integral en la acción cultural como estrategia de desarrollo. Buenos Aires : Plus Ultra. Citado en: Scialpi, D. (1992). La función social de la biblioteca. Buenos Aires : Espacio Editorial. (Ciencias Sociales).
  
- National Literacy Act. (1991). United States of America, National Literacy Act, section 3. Citado en: Bawden, D. (2002) Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de Documentación*, 5, pp. 361-408.
  
- Nogueira Batista, P. J. (1998). Mitos da “globalização”. São Paulo: Pedex. Citado en: Harnecker, M. (2001). La izquierda en el umbral del siglo XXI. 2ª ed. La Habana : Editorial de Ciencias Sociales. (Política)
  
- Nordenstreng, K. (1982). El paradigma de una totalidad. En: Festa, D. R.; [et. al.]. (1982) Por una información libre y liberadora. Perú : CELADEC. pp. 117-131.

- Nordenstreng, K. (1980). The paradigm of totality. En: Hamelink, C.; [et. al.]. (1980). *Communication in the eighties: a reader on the MacBride Report*. Roma : IDOC. Citado en: Mata, M. C. (1982). ¿La alternativa legalizada? Una lectura precavida del Informe MacBride. En: Festa, D. R.; [et. al.]. (1982) *Por una información libre y liberadora*. Perú : CELADEC. pp. 157-179.
  
- Nye, J. S.; Owens, W. A. (1996). La ventaja de la información de Estados Unidos: La naturaleza del poder. Citado en: Burch, S.; León, O; Tamayo, E. (2003). *Se cayó el sistema: enredos de la Sociedad de la Información* [on line]. [Consultado : 15/05/2006] Disponible en: <http://alainet.org>
  
- OIT. (2002). *La vida en el trabajo en la economía de la información. Informe sobre el empleo en el mundo 2001*. OIT : Ginebra.
  
- Oliveira, J. A. (1989) *Teoria política e políticas sociais: notas para uma investigação* [on line]. *Cadernos de Saúde Pública*, 5 (2), pp. 169-186. [Consultado : 20/10/2005] Disponible en: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-311X1989000200005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1989000200005)
  
- Olsen, J. K.; Coons, B. (1989) Cornell University's information literacy program. En: Mensching, G. E.; Mensching, T. B. (ed) (1989). *Coping with information illiteracy: bibliographic instruction for the information age*. [U.S.A.] : Pieran Press, Ann Arbor MI. Pp. 7-20. Citado en: Bawden, D. (2002) *Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital*. *Anales de Documentación*, 5, pp. 361-408.
  
- ONU. (1940). *Declaración Universal de los Derechos Humanos* [on line]. [Consultado :12/08/2005] Disponible en: <http://www.un.org/spanish/aboutun/hrights.htm>
  
- Ovelar, N. (2005). Educación, política y ciudadanía democrática. A través de la especial mirada de Paulo Freire [on line]. *Revista Pedagógica*, 26 (76). [Consultado : 15/05/2006]. Disponible en: <http://www.scielo.org.ve/>

- Owens, M. R. (1976). State, government and libraries. En: *Library Journal*, 101 (1). Citado en: Bawden, D. (2002) Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de Documentación*, 5, pp. 361-408.
  
- Páez Urdaneta, I. (199?). Política nacional de información y modernización del desarrollo: una redefinición del profesional de la información en el Tercer Mundo desde el punto de vista educativo y de la acción social [on line]. [Consultado : 20/10/2005] Disponible en:  
<http://www.infolac.ucol.mx/documentos/politicas/25.pdf>
  
- Parodi, J. (1982). Tres aproximaciones al análisis de la Política Social. Costa Rica : Colegio de Trabajadores Sociales. Citado en: Barrantes, C. A. (1992). Reflexiones sobre política social. *Revista de Ciencias Sociales*, 58, pp. 95-108.
  
- Pastorini, A. (1995). O teatro das Políticas Sociais. Autores, Atores e espetadores no cenário neoliberal. Dissertacao de Maestrado. Río de Janeiro : Universidad Federal do Río de Janeiro. Centro de Filosofia e Ciencias Humanas, Escola de Servico Social. Cordenacao de Pos-Graduacao.
  
- Pastorini, A. (1998). Las políticas sociales y el servicio social ¿Instrumento de reversión o manutenção de las desigualdades. En: Montaña, C. (coord.) (1998). La naturaleza del Servicio Social. Un ensayo sobre su génesis, sus especificidades y su reproducción. Sao Paulo : Cortez. pp. 55-79.
  
- Pavlic, B. (1982). El NOII y las políticas nacionales de comunicación. En: Festa, D. R.; [et. al.]. (1982). Por una información libre y liberadora. Perú : CELADEC. pp. 53-65.
  
- Pawley, C. (2003). Information literacy: a contradictory coupling. *Library Quarterly*, 73 (4), pp. 422-452.
  
- Peña McCook, K de la. (2005-2006). Review Essay: Adult Literacy Practice and Theories: The Writings of George Demetron [on line]. *Progressive Librarian*, 26. [Consultado : 16/08/2006] Disponible en: [http://libr.org/pl/26\\_PeñaMcCook.html](http://libr.org/pl/26_PeñaMcCook.html)



- Pérez Esclarin, A. (1997). Más y mejor educación para todos [on line]. Maracaibo : Fé y Alegría. [Consultado : 30/04/2006] Disponible en: <http://www.feyalegria.org>
  
- Picardo Joao, O. (2003). Pedagogía Informacional: Enseñar a aprender en la Sociedad del Conocimiento [on line]. En: *Contexto Educativo: Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, 5 (27). [Consultado : 20/10/2005] Disponible en: <http://contexto-educativo.com.ar/2003/3/nota-07.htm>
  
- Picardo Joao, O.; [et. al.]. (2005). Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación. San Salvador : Centro de Investigación Educativa, Colegio García Flamenco.
  
- PNUD. (1998). Informe sobre desarrollo humano [on line]. [Consultado : 17/03/2003] Disponible en: <http://www.undp.org>
  
- PNUD. (2005). Desarrollo Humano 2005: Uruguay hacia una estrategia de desarrollo basada en el conocimiento. PNUD : [Montevideo].
  
- Ponce, A. (1975). Obras. La Habana : Casa de las Américas.
  
- Poulantzas, N. (1971). Poder político y clases sociales en el Estado capitalista. 3a ed. México: Siglo XXI.
  
- Quintero Castro, N; [et. al.]. (2003). Objeto de estudio para una bibliotecología orientada al contexto sociocultural Colombiano: propuesta para el debate [on line]. [Consultado : 25/07/2006] Disponible en: [http://biblioteca.udea.edu.co/~hlopera/objeto\\_de\\_estudio.rtf](http://biblioteca.udea.edu.co/~hlopera/objeto_de_estudio.rtf)
  
- Racovschik, G. (2003). Paulo Freire y los aportes para una nueva educación [on line]. [Consultado : 30/05/2006] Disponible en: <http://www.rebelión.org./otromundo/03081freire.htm>

- Ramonet, I. (1999). *Un Mundo sin Rumbo. Crisis de fin de siglo*. Madrid : Editorial Debate.
- Rebellato, J. L. (1995). *La encrucijada de la ética. Neoliberalismo, conflicto Norte-Sur, Liberación*. Montevideo : Nordan.
- Rebellato, J. L. (199?). *Horizontes de un paradigma emancipativo. Su articulación con la práctica comunitaria* [on line]. [Consultado : 30/05/2006] Disponible en:  
<http://www.psicolatina.org/Cero/horizontes.html>
- Rebellato, J. L. (2000) *Ética de la Liberación*. Montevideo : Nordan.
- Rey Leyes, M. A. (2003). Paulo Freire: ¿pedagogo o político? [on line] *Contexto Educativo: Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, 5 (29). [Consultado : 30/05/2006]. Disponible en:  
<http://www.contexto-educativo.com.ar/2003/5/nota-07/htm>
- Ricoeur, P. (1989). *Ideología y utopía*. Barcelona : Gedisa.
- Rifkin, J. (1996). *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era*. Barcelona : Paidós.
- Rosenzweig, M. (1991). Editorial: Politics And Anti-Politics In Librarianship [on line]. *Progressive Librarian*, 3. [Consultado : 15/06/2003] Disponible en:  
[http://libr.org/pl/3\\_Rosenzweig.html](http://libr.org/pl/3_Rosenzweig.html)
- Rosenzweig, M. (2004). The basis of a humanist librarianship in the ideal of human autonomy [on line]. *Progressive Librarian*, 23. [Consultado : 15/06/2003] Disponible en: [http://libr.org/pl/23\\_Rosenzweig.html](http://libr.org/pl/23_Rosenzweig.html)
- Rubio, E.; Pereira, M. (1994). *Utopía y estrategia. Democracia y socialismo*. Montevideo : Trilce.

- Sader, E.; Gentili, P. (comp.) (1999). La trama del neoliberalismo: Mercado, crisis y exclusión social. Buenos Aires : Eudeba.
  
- Salama, P.; Valier, J. (1997). Pobrezas e desigualdades no terceiro mundo. São Paulo: Nobel. Citado en: Andrade Oliveira, D; Duarte, A. (2005). Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza [on line]. *Perspectiva*, 23 (2), pp. 279-301. [Consultado : 20/10/2005] Disponible en: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivav23n2/dossie2%20dalila%20perspec.2005.2%20olinda%20ps.pdf>.
  
- Sánchez Díaz, M.; Vega Valdés, J.C. (2003). Consideraciones teóricas y estado actual de la implementación de las políticas de información en América Latina [on line]. *ACIMED*, 11 (3). [Consultado : 18/08/2006] Disponible en: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1024-94352003000300005&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352003000300005&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
  
- Sánchez Vignau, B. S.; Graña López, E. (2000). Apuntes y reflexiones en torno a una política nacional de información en Cuba [on line]. *ACIMED*, 8 (3) [on line]. [Consultado : 18/08/2006] Disponible en: [http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol8\\_3\\_00/aci03300.htm#x](http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol8_3_00/aci03300.htm#x)
  
- Santa Ana, Julio de (1963). Fé Cristiana e Ideologías. *Cristianismo y Sociedad*, 1 (3). Citado en: Barreiro, J. (1966). Ideologías y cambios sociales. Montevideo : Editorial Alfa. (Colección Carabela).
  
- Santiago, C.\_(2006). El Uruguay que nos duele: Sobre miseria, sociedad, trabajo solidario y pasta base [on line]. [Consultado : 17/03/2006] Disponible en: <http://alainet.org/active/12879&lang=es>
  
- Santos Labourdette M. C. (1993). Realidades contextuales de la formación de los profesionales de la información en América Latina y el Caribe. *Ciencias de la Información*, 24 (1), pp. 22-28. Citado en: Sánchez Vignau, B. S.; Graña López, E. (2000). Apuntes y reflexiones en torno a una política nacional de información en Cuba

[on line]. *ACIMED*, 8 (3) [on line]. [Consultado : 17/03/2006] Disponible en: [http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol8\\_3\\_00/aci03300.htm#x](http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol8_3_00/aci03300.htm#x)

- Schiller, H. (1982). La avanzada tecnología de las comunicaciones ¿podrá crear un nuevo orden. En: Festa, D. R.; [et. al.]. (1982). Por una información libre y liberadora.-- Perú : CELADEC. pp. 39-52.

- Scialpi, D. (1992). La función social de la biblioteca. Buenos Aires : Espacio Editorial. (Ciencias Sociales).

- Scocuglia, A. C. (2004). La progresión del pensamiento político pedagógico de Paulo Freire. *Caminos: Revista Cubana de Pensamiento Socioteológico*, 33 pp. 2-16.

- Sebastián, M. C.; Méndez Rodríguez, E. M.; Rodríguez Mateos, D. (2000). La necesidad de políticas de información ante la nueva sociedad globalizada. El caso español [on line]. *Ciencia da Informação*, 29 (2). [Consultado : 17/03/2006] Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a04v29n2.pdf>

- Semenyuk, E. P. (1998). An informational approach to cognition of reality. Kiev : Naukova Dumka. Citado en: Vizcaya Alonso, D. (2001). Lenguaje e información [on line]. *DataGramaZero - Revista de Ciência da Informação*, 2 (4). [Consultado : 15/06/2003] Disponible en: [http://www.dzg.org.br/ago01/Art\\_02.htm](http://www.dzg.org.br/ago01/Art_02.htm)

- Seminario para una Política Nacional de Información (6-8 setiembre 1989 : Montevideo) [documento final]. Montevideo : UNESCO/PGI, Universidad de la República, Dirección General de Planeamiento.

- Sena Correa, E. N. (2003). El Mercosur hacia la sociedad de la información [on line]. *Ciencia da Informação*, 32 (2). [Consultado : 20/03/2006] Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v32n2/17031.pdf>

- Sequeira, D. (1997). La sociedad de la información: los métodos [on line]. *Boletín Electrónico*, 1 (3). [Consultado : 20/03/2006] Disponible en: <http://www.una.ac.cr/bibl/eletronico/bole3.html>

- Setién Quesada, E.; Gorbea Portal, S. (1994). De la Bibliotecología al Sistema de Conocimientos Científicos Bibliológico-Informativo. *Investigación Bibliotecológica*, 8 (16) pp. 21-25.
  
- Shapiro, Jeremy J. and Hughes, Shelley K. (1996). [Information Literacy as a Liberal Art: Enlightenment proposals for a new curriculum \[on line\]](http://www.educauce.edu/pub/er/review/reviewArticles/31231.html). [Consultado : 14/08/2006] Disponible en: <http://www.educauce.edu/pub/er/review/reviewArticles/31231.html>
  
- Sheera, J. (1967). Libraries and the organization of knowlege. Suffolk : Crosby Lockwood & Son.
  
- Sheera, J. (1994). The librarian & the machine. En: *Library Journal*, 119 (1).
  
- Silva Balerio, D. (2003). La acción educativa liberadora en contextos de control social: buscando estrategias de disminución de la vulnerabilidad al sistema punitivo y de reducción de la violencia de las respuestas penales [on line]. En: Gadotti, M.; Gómez, M.V.; Freire, L. (comp) (2003). Lecciones de Paulo Freire, cruzando fronteras que se completan. [Consultado : 10/05/2006]. Disponible en: <http://168.96.200.17/ar/libros/freire/balerio.pdf>
  
- Silva, R. da. (2006). Educação popular e emancipação humana: matrizes históricas e conceituais na busca pelo reino da libertade [on line]. *Educação Popular*, 6. [Consultado : 10/05/2006]. Disponible en: <http://anped.org.br/28/textos/gt06/gt06757int.rtf>
  
- Siqueira Bolaño, C. R. (199?). “Sociedade da Informação”: reestruturação capitalista e esfera pública global [on line]. [Consultado : 15/05/2006] Disponible en: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/bolano-cesar-Sociedade-Informacao.pdf>
  
- Sirvent, M. (1996). Múltiples pobreza, violencia y educación. En Izaguirre (comp.) (1996). Violencia social y derechos humanos. Buenos Aires. Citado en: Aparicio, P. C. (2003). La pertinencia de las nuevas políticas educativas implementadas en un contexto de “múltiples pobreza” [on line]. [Consultado : 24/05/2006] Disponible en:

[http://www.cintenfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cintenfor/temas/youth/doc/not/libro282/282\\_i.pdf](http://www.cintenfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cintenfor/temas/youth/doc/not/libro282/282_i.pdf)

- Somavía, J. (1982). Perspectivas del Informe MacBride. En: Festa, D. R.; [et. al.]. (1982). Por una información libre y liberadora. Perú : CELADEC. pp. 103-115.
  
- Somavía, J. (1977). La información en el Nuevo Orden Internacional. México . ILET. Citado en: Festa, R. D. (1982). Nuevo Orden Internacional de la Información. Por una información libre y liberadora. En: Festa, D. R.; [et. al.]. (1982). Por una información libre y liberadora. Perú : CELADEC. pp. 19-37.
  
- Souza, S. de. (1996). Información: utopía y realidad de la bibliotecología. *Investigación Bibliotecológica*, 10 (21), pp. 14-17.
  
- Stolovich, L. (2003). Mapa del poder económico en los Medios Masivos de Comunicación en Uruguay. Citado en: Gómez, G. (2003). Políticas públicas de comunicación: el ausente imprescindible. Democracia, Sociedad de la Información y Gobierno Progresista. Montevideo : FESUR.
  
- Suadein, E. J. (2002). El impacto social de las bibliotecas públicas. *Anales de Documentación*, 5, pp. 333-344.
  
- Subcomandante Marcos. (1997). 7 piezas sueltas en el rompecabezas mundial. [on line]. [Consultado : 15/06/2003] Disponible en: [www.rebelión.org](http://www.rebelión.org)
  
- Tamayo G. (2002). Eduardo. Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información: Se decantan posiciones [en línea]. [Consultado : 16/06/2006] Disponible en: <http://alainet.org/docs/2559.html>
  
- Tani, R.; [et. al.] (2004). La práctica pedagógica crítica de José Luis Rebellato [on line]. *Catoblebas*, 23, [Consultado : 21/06/2006] Disponible en: <http://www.nodulo.org/ec/2004/n023p18.htm>

- Targino, M. das G. (1997). Praxis bibliotecária. [on line]. *Infomação & Sociedade: Estudos*, 7 (1). [Consultado : 01/04/2005] Disponible en: <http://www.informacaoesociedade.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/viewfile/352/274>
  
- Taylor, R. S. (1979). Reminiscing about the future. En: *Library Journal*, 104. Citado en: Bawden, D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de Documentación*, 5, pp. 361-408.
  
- Texto del Anteproyecto de Ley De Acceso a la Información Pública y Amparo Informativo [on line]. (2006). Montevideo : Poder Ejecutivo. [Consultado : 20/10/2005] Disponible en: <http://www.presidencia.gub.uy/Web/noticias/2006/06/2006060102.htm>
  
- Therborn, G. (1999). La crisis y el futuro del capitalismo. En: Sader, E.; Gentili, P. (comp.) (1999). La trama del neoliberalismo: Mercado, crisis y exclusión social. Buenos Aires : Eudeba. pp. 33-43.
  
- Tremblay, G.; Lacröix, J. G. (1994). La convergence, encore et toujours. En: Lacröix, J. G.; Miège, B.; Tremblay, G. (coord.) (1994). De la télématique aux autoroutes électroniques. Le grand projet reconduit. Québec : Presses de l' Université du Québec, Press Universitaires de Grenoble. Citado en: George, E. (2006) Conferencia: Usar internet para fines de educación popular: potencialidades y realidades [on line]. [Consultado : 10/10/2006] Disponible en: [http://www.ucu.edu.uy/Catedra\\_UNESCO/conferenciaEricGeorge.htm](http://www.ucu.edu.uy/Catedra_UNESCO/conferenciaEricGeorge.htm)
  
- Terra, J. P. (1990). Luces y sombras de las políticas sociales. En: *Notas del CLAEH*, 60, pp. 8-12.
  
- Toclavian, J. (1981). La información al servicio del desarrollo: el papel del Programa General de Información de la Unesco. *Ruciba*, 3 (3), pp. 160-173.
  
- Toffler, A. (1994). La tercera Ola. 10ª ed. Barcelona : Plaza & Janés.

- Torres, R. M. (2005). Justicia educativa y justicia económica: 12 tesis para el cambio educativo [on line]. [Consultado : 14/06/2006] Disponible en: <http://www.feyalegria.org>
  
- UNESCO (1976). Declaración de San José: adoptada por la Conferencia Intergubernamental sobre las Políticas de la Comunicación en América Latina y el Caribe. San José : UNESCO.
  
- UNESCO (1986). Revised recommendations concerning the international standardization of educational statistics, UNESCO's standard-setting instruments, V3 B4. Paris : UNESCO. Citado en: Bawden, D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de Documentación*, 5, pp. 361-408.
  
- UNESCO (2000). Communication, Information, Informatics Sector (CII). Creating a new UNESCO programme for a just and free information society [en línea]. París: UNESCO. [Consultado: 19/12/2005] Disponible en: <http://www.unesco.org/webworld/future/introduction.shtml>
  
- UNICEF. (2005). The state of the world's children 2005: "childhood under threat". [on line]. [Consultado : 20/10/2005] Disponible en: <http://www.unicef.org/sowc05/english/index.html>
  
- Urbizagástegui Alvarado, R. (1992). El rol de las bibliotecas: un análisis de dos paradigmas sociológicos. *Investigación Bibliotecológica*, 6 (12), pp. 34-41.
  
- Uruguay: Foro de Comunicación y Participación Ciudadana. (2003). Carta Constitutiva [on line]. [Consultado : 20/10/2005] Disponible en: <http://chasque.net/vecinet/noti629.htm>
  
- Usherwood, B. (1989). The Public Library as Public Knowledge. London : Library Association. Citado en: Muela Meza, Z. M. (2004). Una introducción a la crítica de los desafíos teóricos y prácticos que enfrentan los repositorios de conocimiento público en el fenómeno de la sociedad del conocimiento [on line]. *Pez de Plata. Bibliotecas Públicas a la Vanguardia. Revista de Opinión para el Desarrollo de las Bibliotecas*



*Públicas*, 1 (2). [Consultado : 20/01/2006] Disponible en:  
<http://www.petzdeplata.org/articulos/zapopan.pdf>

-Valdivieso Arcay, E. La ideología y su inserción / proyección en el discurso pedagógico no teórico. *Revista Pedagógica*, 25 (74) [Consultado : 19/11/2004] Disponible en: [http://www2.bvs.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97922004000300005&lng=es&nrm=iso](http://www2.bvs.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922004000300005&lng=es&nrm=iso)

- Varela Barraza, H.; Escobar Guerrero, M. Introducción. (1993). En: Freire, Paulo. La importancia de leer y el proceso de liberación. México : Siglo XXI, 2003. Citado en: Casa Tirao, B. (2000). La biblioteca y el bibliotecario en el fomento del hábito de la lectura: un enfoque freiriano [on line]. [Consultado : 05/02/2006] Disponible en: <http://dici.ibict.br/archive/00000689/01/T031.pdf>

- Vásquez Restrepo, J. (1980) La enseñanza de la bibliotecología y los cambios sociales y tecnológicos de la información. *Revista interamericana de bibliotecología*, 3 (1-3), pp. 303-313.

- Vercellone, C. (2004). Las políticas de desarrollo en tiempos del capitalismo cognitivo [on line]. En: Blondeau, O; [et. al.] (2004). *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid : Traficantes de sueños. (Mapas ; 8) [Consultado : 12/12/2004] Disponible en: <http://www.nodo50.org/ts/editorial/librospdf/capitalismocognitivo.pdf>

- Vieira, A. da S. (1983). Repensando a biblioteconomia. *Ciencia da Informação*, 12 (2), pp. 81-87.

- Vizcaya Alonso, D. (2001). Lenguaje e información [on line]. *DataGramaZero - Revista de Ciência da Informação*, 2 (4). [Consultado : 15/06/2003] Disponible en: [http://www.dzg.org.br/ago01/Art\\_02.htm](http://www.dzg.org.br/ago01/Art_02.htm)

- Wallerstein, I.; [et. al.]. (1996). *Para abrir as ciências sociais*. São Paulo : Cortez.

- Wiegand, W. A. Tunnel vision and blind spots: what the past tell us about the present; reflections on the twentieth-century history of American librarianship. *Library Quarterly*, 69 (1), pp. 1-32.
- Zavala, J. (199?). Alfabetizar a los alfabetizadores. Citado en: Pérez Esclarín, A. (1997). Más y mejor educación para todos [on line]. Maracaibo : Fé y Alegría. [Consultado : 30/04/2006] Disponible en: <http://www.feyalegria.org>
- Zurkowski, P. (1974). The information service environment: relationships and priorities (Report ED 100391). Washington D. C. : National Commission on Libraries and Information Science. Citado en: Bawden, D. (2002) Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de Documentación*, 5, pp. 361-408.

## 6. BIBLIOGRAFÍA.

- Althusser, L. *Polémica sobre marxismo y humanismo*. México : Siglo XXI, 1968.
- Althusser, L. *Lo estructurado, la estructura dominante y la sobredeterminación*. Montevideo : FCU, 1986.
- Alves, G. *Informação e Trabalho. Notas dialéticas* [on line]. *DataGramaZero - Revista de Ciência da Informação*, 5 (3), 2004. [Consultado : 20/10/2005] Disponible en: [www.dzg.org.br/jun04/Art\\_05.htm](http://www.dzg.org.br/jun04/Art_05.htm)
- Arquero Avilés, R. Estudios cualitativos sobre análisis y evaluación de la investigación en bibliotecología y documentación: revisión bibliográfica. *Investigación Bibliotecológica*, 18 (32), 2002, pp. 5-25.
- Atkinson, R. Transversality and the role of the library as fair witness. *Library Quarterly*, 75 (2), 2005, pp. 169-189.
- Bar-Haim, G. Popular culture and ideological discontents: a theory. *Politics, culture and society*, 3 (3), 1990, pp. 279-296.
- Beagle, D. Libraries and the “implicate order”: a contextual approach to theory. *Libri*, 38, 1988, pp. 26-44.
- Betancur Betancur, A. M. La biblioteca pública al rescate de la información comunitaria. *Ciencias de la Información*, 27 (3), 1996, pp. 161-166.
- Birdsall, W. A “new deal” for libraries in the digital age? *Library Trends*, 46 (1), 1997, pp. 52-68.

- Brookes, B. Foundations of information science. Part. I. Philosophical aspects. *Journal of Information Science*, 2, 1980, pp. 125-133.
  
- Brookes, B. Foundations of information science. Part. IV. Information science, the changing paradigm. *Journal of Information Science*, 3, 1981, pp. 3-12.
  
- Brunet, I; Morell, A. Clases, educación y trabajo. Madrid : Trotta, 1998.
  
- Budd, J. M. Instances of ideology in discursive practice: implications for library and information science. *Library Quarterly*, 71 (4), 2001, pp. 498-517.
  
- Buschman, J. Information technology, power structures, and the fate of librarianship. [on line]. *Progressive Librarian*, 6/7. [Consultado : 15/06/2003] Disponible en: [http://libr.org/pl/6/7\\_Buschman.html](http://libr.org/pl/6/7_Buschman.html)
  
- Calvo Pontón, B. Los diagnósticos cualitativos como herramientas metodológicas para el conocimiento, explicación y evaluación de espacios educativos [on line]. 2000. [Consultado : 15/06/2003] Disponible en: [http://pronap.ilce.edu.mx/home/seb/diagnostico\\_cualitativos.doc](http://pronap.ilce.edu.mx/home/seb/diagnostico_cualitativos.doc)
  
- Campos, E. M. Sociedade e informação. R. Esc. **Bibliotecon.UFMG**, 21, (1), 1992, pp. 7-18.
  
- Carvalho, H; Cruz Brittos, V. Comunicação e informação como fatores críticos de sucesso na gestão do conhecimento [on line]. *DataGramaZero - Revista de Ciência da Informação*, 7 (2), 2006. [Consultado : 20/10/2005] Disponible en: [www.dzg.org.br/abr06/Art\\_02.htm](http://www.dzg.org.br/abr06/Art_02.htm)
  
- Coraggio, J. L.; [et. al.]. De la Emergencia a la Estrategia: más allá del “alivio de la pobreza”. Buenos Aires : Espacio, 2004.
  
- Cronin, B. Post-industrial society: some manpower issues for the library/information profession. *Journal of Information Science*, 7, 1983, pp. 1-14

- Cronin, B. Profissionalização ou proletarização da atividade informacional? R. *Esc. Bibliotecon. UFMG*, 22 (1), 1993, pp. 38-55.
- Danton, J. P. La formación profesional del bibliotecario. París : UNESCO, 1950. (Manuales de la UNESCO para las Bibliotecas Públicas).
- Day, M. T. Transformational discourse: ideologies of organizational change in the academia library and information science literature. *Library Trends*, 46 (4), 1998, pp. 635-668.
- Debate abierto sobre epistemología de la bibliotecología. *Investigación Bibliotecológica*, 10, 1996, pp. 34-36.
- Denzin, N. K.; Lincoln, Y. (ed.). Handbook of qualitative research. Thousand Oaks, California : Sage, 1998.
- Dias Braga, W. Mediação e processos de compreensão intersubjetiva das representações sociais do Trabalho [on line]. *DataGramaZero - Revista de Ciência da Informação*, 5 (3), 2004. [Consultado : 20/10/2005] Disponible en: [www.dzg.org.br/jun04/Art\\_02.htm](http://www.dzg.org.br/jun04/Art_02.htm)
- Dick, A. L. Epistemological positions and library and information science. *Library Quarterly*, 69 (3), 1999, pp. 305-323.
- Dick, A. L. Library and information science as a social science: neutral and normative conceptions. *Library Quarterly*, 65 (2), 1995, pp. 216-235.
- Espinosa, I. A. Problemas bibliotecarios del Uruguay: el libro en nuestra sociología cultural. Montevideo : Fuentes de Información Uruguaya, 1968.
- Feito Alonso, R. Los retos de la educación obligatoria. Barcelona : Ariel, 2000.
- Finquelievich, S.; Lago Martínez, S.; Jara, A. Equidad en el acceso a la Sociedad de la Información en un mundo globalizado: TIC, gobiernos locales y redes ciudadanas. Los

casos de Buenos Aires y Montevideo [on line]. 2001. [Consultado : 15/06/2003]

Disponible en: <http://www.infopolis.org.ar/news/obj/cib/ponencias/Equiyglob.pdf>

- Freire, P. Concientización: teoría y práctica de la liberación. Buenos Aires : Búsqueda, 1974.

- Freire, P. Educación para el cambio social. Buenos Aires : Aurora, 1984.

- Freire, P. Conversando con educadores. Montevideo : Roca Viva, 1990.

- Freire, P. La importancia de leer y el proceso de liberación. Barcelona : Paidós, 1990.

- Freire, P. La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación. Barcelona : Paidós, 1990.

- Freire, P. Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido. México : Siglo XXI, 1993.

- Freire, P. Cartas a quienes quieren enseñar. México : Siglo XXI, 1994.

- Gimeno Perelló, J. Información científica, biblioteca y conocimiento. *Revista General de Información y documentación*, 11 (2), 2001, pp. 11-31.

- Girardi, G. Paulo freire: ¿vigencia de su mensaje en la época de la globalización neoliberal? *Revista de Trabajo Social*, 23, 2001, pp. 2-13.

- González, E. Bibliotecas populares y trabajo cultural. *Ridecab*, 4 (7), 1983, pp. 41-49.

- Govantes Oviedo, A. Retos y posibilidades que imponen las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones a la educación en los países del tercer mundo [on line]. *Contexto Educativo: Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, 3 (16), 2000. Consultado : 20/10/2005] Disponible en:

<http://contexto-educativo.com.ar/2001/2/nota-04.htm>

- Harris, M. H. The dialectic of defeat: antinomies in research in library and information science. *Libraries Trends*, 44 (3), 1986, pp. 515-531.
- Harris, R. Service undermined by technology: an examination of gender relations, economics and ideology [on line]. *Progressive Librarian*, 10/11, 1995/1996. [Consultado : 20/10/2005] Disponible en: [http://libr.org/pl/10/11\\_Harris.html](http://libr.org/pl/10/11_Harris.html)
- Hegel, G. W. F. Fenomenología del Espíritu. México : FCE, 1978.
- Herscovici, A. Economia da Informação, Conhecimento e modificação da natureza do trabalho: elementos de análise [on line]. *DataGramaZero - Revista de Ciência da Informação*, 5 (3), 2004. [Consultado : 20/10/2005] Disponible en: [www.dzg.org.br/jun04/Art\\_04.htm](http://www.dzg.org.br/jun04/Art_04.htm)
- Hjørland, B. Information, retrieval, text composition and semantics knowledge organization. *Jasis*, 25 (1-2), 1998, pp. 16-31.
- Holz, H. H. Reflexión y Praxis: estudios para la teoría marxista hoy. La Habana: Ciencias Sociales, 2004. (Filosofía).
- Horn, J. Qualitative research literature: a bibliographic essay. *Library trends*, 46 (4), 1998, pp. 602-615.
- Iriarte Ahon, E. La Neutralidad Tecnológica... ¿existe o no existe? [on line]. *Revista de Derecho Informático*, 94, 2006. [Consultado : 20/10/2005] Disponible en: <http://www.alfa-redi.org/rdi-articulo.shtml?x=6104>
- Jonas, B. Revitalizing theory in library and information science: the contribution of process philosophy. *Library Quarterly*, 75 (2), 2005, pp. 101-121.
- Kohan, N. Marx en su (tercer) Mundo: hacia un socialismo no colonizado. La Habana : Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello, 2003.

- Lancaster, F.W. Ameaça ou oportunidade? O futuro dos serviços de biblioteca à luz das inovações tecnológicas”. *Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG*, 23 (1), 1994, pp. 7-23.
  
- Lash, S. Crítica de la información. Buenos Aires : Amorrortu, 2005.
  
- Lee, J. A. Ideology in library. *Academic Questions*, 1998, pp. 39-41.
  
- Martin, B. Information liberation: Challenging the corruptions of information power [on line]. London: Freedom Press, 1998. [Consultado : 20/10/2005] Disponible en: <http://www.uow.edu.au/arts/sts/bmartin/pubs/98il/ilall>
  
- Mason, M. K. Libraries are centers of social consciousness and community involvement [on line]. 2002. [Consultado : 15/06/2003] Disponible en: <http://www.moyak.com.researcher/resume/papers/utopia3.html>
  
- Medina Chávez, O. D. Hacia nuevos modelos de intervención socioeducativa [on line]. *Contexto Educativo: Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, 5 (25), 2003. [Consultado : 20/10/2005] Disponible en: <http://contexto-educativo.com.ar/2003/1/nota-04.htm>
  
- Mejía, M. Lineamientos sobre bibliotecas públicas como centro de desarrollo comunitario. Bogotá : CERLALC, 1991.
  
- Meneses de Figuereido, N. Informação como ferramenta para o desenvolvimento. *Ciencias da Informação Brasilia*, 19 (2), 1990, pp. 123-129.
  
- Meneses Tello, F. El acceso del pueblo a las bibliotecas públicas en los países pobres [on line]. 2003. [Consultado : 15/06/2003] Disponible en: <http://www.cebi.org.mx/pueblo.html>
  
- Meneses Tello, F. La noción ético-política de la lectura crítica de los recursos bibliográficos en el pensamiento de Paulo Freire [on line]. 2006. [Consultado : 15/06/2003] Disponible en: <http://www.fsidyb2006.inforosocial.org/IMG/pdf/e2-p1.pdf>



- Metodología de la investigación en bibliotecología. *Investigación Bibliotecológica*, 10 (21), 1996, pp. 27-33.
- Milanesi, L. A casa da invenção: centros de cultura, um perfil. São Paulo : Siciliano, 1991.
- Miranda, O. L. Las orientaciones ideo-filosóficas de la pedagogía en el ámbito internacional: un análisis crítico desde el marxismo [on line]. 2003. [Consultado : 15/06/2003] Disponible en: [http://www.nodo50.org/cubasigloXXI/congreso/miranda\\_10abr03.pdf](http://www.nodo50.org/cubasigloXXI/congreso/miranda_10abr03.pdf)
- Olaisen, J. Alternative paradigms in library science: the case for paradigmatic tolerance and pluralism. *Libri*, 35, 1985, pp. 129-150.
- Oliveira, A. da R. Educação e exclusão: um abordagem ancorada no pensamento de Karl Marx [on line]. Porto Alegre : Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, 2002. [Consultado : 15/06/2003] Disponible en: <http://www.biblioteca.ufrgs.br/bibliotecadigital/2004-2/tese-edu-0353654.pdf>
- Olson, H. A. The power to name: representation in library catalogs. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 26 (3), 2001, pp. 640-668.
- Pawley, C. Hegemony's handmaid? The library and information studies curriculum from a class perspectiva. *Library Quarterly*, 68 (2), 1998, pp.123-144.
- Pérez, E. Aportes a la reflexión sobre el sujeto popular latinoamericano [on line]. *A Parte Rei*, 25, 2002. [Consultado : 15/06/2003] Disponible en: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/edgardo.pdf>
- Pérez Aguirre, L. Desnudo de inseguridades: reflexiones para una acción transformadora. Montevideo : Trilce, 2001. (Obras Escogidas).

- Mostafa, S. P. Enfoques paradigmaticos da bibliotecología: unidade na diversidade ou diversidade na unidade. *Investigación Bibliotecológica*, 10 (21), 1996, pp. 18-21.
  
- Mostafa, S. P. El trabajo vivo del bibliotecario y la caja de herramientas. *Ciencias de la Información*, 29 (4), 1998, pp. 51-58.
  
- Raber, D. Librarians as organic intellectuals: a gramscian approach to blind spots and tunnel vision. *Library Quarterly*, 73 (1), 2003, pp. 33-53.
  
- Radford, G. P. Trapped in our own discursive formations: toward an archaeology of library and information science. *Library Quarterly*, 73 (1), 2003, pp. 1-18.
  
- Rattner, H. Política de informação para administração e planejamento de ciencia e tecnologia. *Ciencia da Informação*, 12 (2), 1983, pp. 21-24
  
- Rebellato, J. L. Gramsci: transformación cultural y proyecto político. *Trabajo Social*, 3, 1986, pp. 52-59.
  
- Rebellato, J. L. Bases para una educación alternativa. *Cuadernos Latinoamericanos de Ecología Social*, 1, 1988, pp. 34-48.
  
- Rebellato, J. L. Educación popular y cultura popular. *Notas sobre cultura y sociedad*, 4, 1988, pp. 7-40.
  
- Rebellato, J. L. Formación de educadores populares: tensión ética e intencionalidad política. *Formación de Formadores*, 1, 1995, pp. 5-15.
  
- Rebellato, J. L. La educación popular liberadora. Refundación de la esperanza. *Revista de Trabajo Social*, 19, 2000, pp. 40-52.
  
- Rendón Rojas, M. A. La construcción de valores en el paradigma de la ciencia bibliotecológica. *Información, cultura y sociedad*, 12, 2005, pp. 9-33.

- Rendón Rojas, M. A. Peculiaridades de la ciencia bibliotecológica. *Investigación Bibliotecológica*, 10 (21), 1996, pp. 22-26.
  
- Rendón Rojas, M. A. Un análisis filosófico de la bibliotecología. *Investigación Bibliotecológica*, 10 (20), 1996, pp. 9-15.
  
- Rodríguez Illera, J. L. Las alfabetizaciones digitales [on line]. *Bordón*, 56, 2004. [Consultado : 15/06/2003] Disponible en: [http://www.fpce.ul.pt/pessoal/ulfpcost/cva05/media/RodriguezIllera\(2004\).pdf](http://www.fpce.ul.pt/pessoal/ulfpcost/cva05/media/RodriguezIllera(2004).pdf).
  
- Román Román, A. Experiencia española en el diseño de políticas de información y documentación. *Ciencias da Informação*, 26 (3), 1997, pp. 307-312.
  
- Sabino, C. El Proceso de Investigación. Caracas : Panapo, 1992.
  
- Schmid, H. On the origin of ideology. *Acta sociológica* 24 (1-2), 1981, pp. 57-73.
  
- Setién Quesada, E. Métodos cualitativos y cuantitativos en bibliotecología. *Ciencias de la Información*, 36 (3), 2005, pp. 29-38.
  
- Serra, J. P. A informação como utopia [on line]. 1998. [Consultado : 15/06/2003] Disponible en: <http://ubista.ubi.pt/~comum/pauloserra.htm>
  
- Debate sobre neutralidad Tecnológica [on line]. 2006. [Consultado : 15/06/2003] Disponible en: [http://www.alfa-redi.com//apc-aa-alfaredi/img\\_upload/374d0ee90831e4ebaa1def162fa50747/Neutralidad\\_Tecnologica.pdf](http://www.alfa-redi.com//apc-aa-alfaredi/img_upload/374d0ee90831e4ebaa1def162fa50747/Neutralidad_Tecnologica.pdf)
  
- Silva de Freitas, L. A Memória polêmica da noção de sociedade da informação e sua relação com a área de informação [on line]. 2002. [Consultado : 15/06/2003] Disponible en: <http://www.informacaoesociedade.ufpb.br/>

- Sousa Junior , J. da. A crítica marxiana da educação em tempos de mundialização do capital e crise da escola [on line]. 2004. [Consultado : 15/06/2003] Disponible en: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/Justino%20TN2.htm>
  
- Souza, S. de. Informação, cosmovisão, interdisciplinaridade e biblioteconomia. *Revista de Biblioteconomia de Brasília*, 14 (1), 1986, pp. 89-96.
  
- Souza, S. de. Fundamentos filosóficos da biblioteconomia. *Revista de Biblioteconomia*, 14 (2), 1986, pp. 189-196.
  
- Suadein, E. Biblioteca pública e comunidade. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 10 (1), 1987, pp. 33-46.
  
- Tarapanoff, K. Biblioteca integrada e sociedade: referencial teórico. *Ciencia da Informação*, 13 (1), 1984, pp. 3-9
  
- UNESCO. Foro Mundial de Educación Dakar-Senegal. Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes. Marco de Acción [on line]. 2000. [Consultado : 15/06/2003] Disponible en: <http://www.unesco.org/education>
  
- UNESCO-OREALC. Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) [on line]. 2002. [Consultado : 15/06/2003] Disponible en: <http://www.unesco.cl>
  
- UNESCO-OREALC. Educación para Todos en América Latina: Un objetivo a nuestro alcance. Informe Regional de Monitoreo de EPT 2003 [on line]. 2004. [Consultado : 15/06/2003] Disponible en: <http://www.unesco.cl/>
  
- UNESCO-OREALC. Informe Regional sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio Vinculados a la Educación. La conclusión final de la educación primaria en América Latina: ¿Estamos realmente tan cerca? [on line]. 2004. [Consultado : 15/06/2003] Disponible en: <http://www.unesco.cl/>

- UIS-UNESCO (UNESCO Institute for Statistics). Compendio Mundial de la Educación 2004 [on line]. 2004. [Consultado : 15/06/2003] Disponible en: <http://www.uis.unesco.org/>
- Valles, M. Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid : Síntesis, 1997. (Proyecto Editorial Síntesis Sociológica)
- Yarzábal, L. Hacia una nueva ley de educación [on line]. Montevideo, 2005. [Consultado : 15/06/2003] Disponible en: <http://www.mec.gub.uy/educacion/debateeduc/Yarzabal.pdf>
- Yarzábal, L. Ponencia Sr. Luis Yarzábal, Director Nacional de Educación Pública. Acto lanzamiento del Debate Educativo Palacio Legislativo 04/04/06. [on line]. Montevideo, 2006. [Consultado : 15/06/2003] Disponible en: <http://www.debateeducativo.edu.uy/PonenciaSrLuisYarzabal.htm>
- Zwadlo, J. We don't need a philosophy of library and information science-we're confused enough already. *Library Quarterly*, 67 (2), 1997, pp. 103-121.

## **7. GLOSARIO**

**Alienación.** Concepto que caracteriza tanto el proceso como los resultados de transformar, en determinadas condiciones históricas, los procesos de la actividad humana y de la sociedad -productos del trabajo, dinero, relaciones sociales, etc.-, así como las propiedades y aptitudes del hombre, en algo independiente de ellos mismos y que domina sobre ellos; también caracteriza la transformación de fenómenos y relaciones, cualesquiera que sean, en algo distinto de lo que en realidad son, la alteración y deformación, en las conciencias de los individuos, de sus auténticas relaciones de vida.

**Analfabetismo.** Se entiende por "analfabetismo absoluto" la persona que no sabe leer y escribir, y por "analfabetismo funcional" aquella persona que sabiendo leer no es capaz de comprender lo que lee.

**Aparato de Estado.** Aparato de estado es el conjunto de instituciones que desarrollan las diversas funciones del estado.

**Aparato Ideológico de Estado.** Ellos son instrumentos de dominación de clase, dominación en el nivel de la superestructura que no se ejerce a través de la represión fundamentalmente sino a través de la inculcación ideológica.

**Aparato Represivo de Estado.** El aparato represivo es el núcleo del aparato de estado ya que es el que materializa y garantiza en último término la reproducción del régimen de producción de esa sociedad y, por lo tanto, la explotación de una clase por otra, a través del uso de la coerción física.

**Base.** Se da el nombre de base al conjunto de las relaciones de producción que constituyen la estructura económica de la sociedad.

**Brecha digital.** La brecha digital se define como la separación que existe entre las personas -comunidades, estados, países, etc.- que utilizan las Nuevas Tecnologías de la

Información -NTI- como una parte rutinaria de su vida diaria y aquellas que no tienen acceso a las mismas y que aunque las tengan no saben como utilizarlas. La brecha digital puede ser definida en términos de la desigualdad de posibilidades que existen para acceder a la información, al conocimiento y la educación mediante las NTI. La brecha digital no se relaciona solamente con aspectos exclusivamente de carácter tecnológico, es un reflejo de una combinación de factores socioeconómicos y en particular de limitaciones y falta de infraestructura de telecomunicaciones e informática.

**Clases sociales.** Las clases sociales son grupos sociales antagónicos, en que uno se apropia del trabajo del otro a causa del lugar diferente que ocupan en la estructura económica de un modo de producción determinado, lugar que está determinado fundamentalmente por la forma específica en que se relacionan con los medios de producción.

**Cultura.** Conjunto de valores materiales y espirituales, así como de procedimientos para crearlos, aplicarlos y transmitirlos, obtenidos por el hombre en el proceso de la práctica histórico-social. en un sentido más estricto de la palabra, suele hablarse de cultura material -técnica, experiencia de producción y otros valores materiales- y de cultura espiritual -resultados en el campo de la ciencia, del arte y la literatura, de la filosofía, de la moral, de la instrucción, etc.-. La cultura es un fenómeno histórico que se desarrolla en dependencia del cambio de las formaciones económico-sociales.

**Dato.** Un dato es un conjunto discreto, de factores objetivos sobre un hecho real. Dentro de un contexto determinado, el concepto de dato es definido como un registro. Un dato no dice nada sobre el porqué de las cosas, y por sí mismo tiene poca o ninguna relevancia o propósito.

**Desarrollo sostenible.** Desarrollo que satisface las necesidades de las generaciones actuales sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer sus necesidades.

**Dialéctica.** Ciencia que trata de las leyes más generales del desarrollo de la naturaleza, de la sociedad y del pensamiento humano. Marx y Engels estructuraron la dialéctica sobre la base de la concepción materialista del proceso histórico y del desarrollo del

conocimiento, generalizando los procesos reales que ocurren en la naturaleza, en la sociedad y en el pensar. La dialéctica materialista constituye un método filosófico para investigar la naturaleza y la sociedad. Sólo con un criterio dialéctico es posible comprender el camino complejo y lleno de contradicciones por el que se va formando la verdad objetiva, la conexión de los elementos de lo absoluto y de lo relativo en cada escalón del avance de la ciencia, los pasos de una forma de generalización a otras formas, más profundas. La esencia revolucionaria de la dialéctica materialista, inconciliable con todo estancamiento e inmovilidad, hace de la propia dialéctica un instrumento de la transformación práctica de la sociedad, una ayuda para tomar objetivamente en consideración las necesidades históricas del desenvolvimiento social, la falta de conformidad de las viejas formas respecto al contenido, la necesidad de pasar a formas superiores que posibiliten el progreso de la humanidad.

**División social del trabajo.** Repartición de las diferentes tareas que los individuos cumplen en la sociedad -tareas económicas, ideológicas o políticas- y que se realiza en función de la situación que ellos tienen en la estructura social.

**División técnica del trabajo.** División del trabajo dentro de un mismo proceso de producción.

**Educación bancaria.** El proceso educativo es entendido como un mero depósito de conocimientos, donde el educador se apropia del conocimiento, desconociendo la posibilidad de diálogo. La “Educación Bancaria” es meramente asistencial, y se reduce a un proceso meramente técnico y transmisivo.

**Educación problematizadora.** El proceso educativo es entendido como un acto cognoscente y sirve a la liberación quebrando la contradicción entre educador y educando. Desde esta perspectiva, el educador ya no es sólo el que educa sino que también es educado mientras establece un diálogo en el cual tiene lugar el proceso educativo, quebrando los argumentos de “autoridad”: ya no hay alguien que eduque a otro sino que ambos lo hacen en comunión. La educación, como práctica de la libertad, implica la negación del hombre aislado del mundo, propiciando la integración. El hombre siempre deberá ser comprendido en relación a su vínculo con el mundo. Se orienta hacia la acción y la reflexión de los hombres sobre la realidad, destruyendo la



pasividad del educando que propicia la adaptación a una situación opresiva. Esto se traduce en la búsqueda de la transformación de la realidad, en la que opresor y oprimido encontrarán la liberación humanizándose.

**Educación politécnica.** Estudio de los fundamentos científicos generales de todos los procesos de la producción y, al mismo tiempo, la utilización práctica de todos los instrumentos elementales empleados en las industrias.

**Educación popular.** Movimiento cultural, ético y político, donde los centros e instituciones deben desempeñar un papel de servicio con relación al movimiento popular en su conjunto y, en especial, a la construcción de los procesos de saberes y poderes sociales y políticos.

**Estado.** Organización política de la clase dominante; tiene por fin mantener el orden de cosas existentes y aplastar la resistencia de las otras clases. Surgió a consecuencia de haberse escindido la sociedad de clases, como instrumento de la clase explotadora para mantener sometido al pueblo explotado.

**Estructura.** Totalidad articulada compuesta por un conjunto de relaciones internas y estables que son las que determinan la función que cumplen los elementos dentro de esta totalidad.

**Estructura de clases.** Articulación de las diferentes clases y fracciones de clase en los diferentes niveles (económico, político, ideológico), de una formación social.

**Estructura económica.** Conjunto de relaciones de producción.

**Formas de conciencia social.** La conciencia social existe y se manifiesta en las formas de ideología política, de la conciencia jurídica, de la moral, de la religión, de la ciencia, del arte y de la filosofía. Las distintas formas de la conciencia reflejan los distintos dominios y aspectos de la realidad -por ejemplo, las ideas políticas reflejan las relaciones entre las clases, naciones y Estados, sirven de base a los programas políticos que se plasman en la actuación de las clases y grupos sociales-. En cada formación

económico-social, todas las formas de la conciencia están concatenadas entre sí, y en su conjunto constituyen la vida espiritual de una sociedad determinada.

**Ideología.** Los sistemas de ideas-representaciones sociales abarcan las ideas políticas, jurídicas, morales, religiosas, estéticas y filosóficas de los hombres de una sociedad determinada. Estas ideas se dan bajo la forma de diversas representaciones del mundo y del papel del hombre dentro de él. Las ideologías no son representaciones objetivas, científicas del mundo, sino representaciones llenas de elementos imaginarios; más que describir una realidad, expresan deseos, esperanzas, nostalgias. Las ideologías pueden contener elementos de conocimiento, pero en la mayor parte de ellas predominan los elementos que tienen una función de adaptación a la realidad. Los hombres viven sus relaciones con el mundo dentro de la ideología. Es ella la que transforma su conciencia y sus actitudes y conductas para adecuarlas a sus tareas y a sus condiciones de existencia. Por ejemplo: la ideología religiosa que habla del sentido del sufrimiento y de la muerte procura a los explotados representaciones que le permitan soportar mejor sus condiciones de existencia.

**Información.** Se puede describir como un mensaje, normalmente bajo la forma específica (mental, física, documental, audible o visible). Como cualquier mensaje, tiene un emisor y un receptor. La información es capaz de cambiar la forma en que el receptor percibe algo, es capaz de impactar sobre sus juicios de valor y comportamientos. Tiene que informar; son datos que marcan la diferencia. La palabra “informar” significa originalmente “dar forma a “ y la información es capaz de formar a la persona que la consigue, proporcionando ciertas diferencias en su interior o exterior. Por lo tanto, estrictamente hablando, es el receptor, y no el emisor, el que decide si el mensaje que ha recibido es realmente información, es decir, si realmente le informa.

**Materialismo dialéctico.** Concepción filosófica científica del mundo, uno de los componentes del marxismo, su base filosófica. El materialismo dialéctico abarca en una concepción única toda la compleja red de fenómenos de la naturaleza, de la sociedad humana y del pensar, cuya síntesis une el método filosófico apto para explicar y analizar la realidad con las ideas de transformación práctico-revolucionarias del mundo, a diferencia de la vieja filosofía, la cual se limitaba fundamentalmente en explicar el mundo.

**Materialismo histórico.** Parte componente de la filosofía marxista-leninista; ciencia que investiga las leyes generales del desarrollo de la sociedad humana y las formas de su realización en la actividad histórica de los hombres. El materialismo histórico es la sociología científica, proporciona la base teórica y metodológica de las investigaciones sociológicas concretas y de todas las ciencias sociales.

**Medios de producción.** Todos los objetos materiales que intervienen en el proceso de trabajo.

**Mercancía.** Cuando se produce un objeto, no para el consumo directo, sino para su intercambio por otro en el mercado, se habla de mercancía.

**Modo de producción.** Concepto que permite pensar la totalidad social orgánica como una estructura compleja a dominante, en la cual el nivel económico es determinante en última instancia.

**Paradigma.** Un paradigma es una imagen básica del objeto de una ciencia. Sirve para definir lo que debe estudiarse, las preguntas que es necesario responder, cómo deben preguntarse y qué reglas es preciso seguir para interpretar las respuestas obtenidas. El paradigma es la unidad más general de consenso dentro de una ciencia y sirve para diferenciar una comunidad científica -o subcomunidad- de otra: subsume, define e interrelaciona los ejemplares, las teorías y los métodos e instrumentos disponibles.

**Relaciones sociales de producción.** Las relaciones que se establecen entre los propietarios de los medios de producción y los productores directos en un proceso de producción determinado, relación que depende del tipo de relación de propiedad, posesión, disposición o usufructo que ellos establezcan con los medios de producción.

**Sociedad de la Información.** Neologismo burgués, proveniente de la publicidad del mercado capitalista, que apunta a encubrir y maquillar los desastrosos resultados de la globalización neoliberal. En la misma, la economía basada en la difusión del saber y en la producción del conocimiento pasa a ser la principal apuesta de la valorización del capital. La parte del capital inmaterial e intelectual y de las actividades de alta

intensidad de saberes se afirma, en lo sucesivo, como la variable clave de crecimiento y de la competitividad de las naciones.

**Superestructura.** Instituciones jurídico-políticas, Estado, derecho, etc., y "formas de la conciencia social" que corresponden a una infraestructura determinada.

## 8. ANEXO

### Agenda del Milenio: Objetivos de Desarrollo del Milenio-ODM (2000-2015)

Naciones Unidas, Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional,  
Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)

Objetivos y metas	Indicadores
<b>Objetivo 1. Erradicar la pobreza extrema y el hambre</b>	
Meta 1: Reducir a la mitad, entre 1990 y 2015, el porcentaje de personas cuyos ingresos sean inferiores a 1 dólar por día.	1. Porcentaje de la población con ingresos inferiores a 1 dólar por día a paridad del poder adquisitivo (1993 PPA) (Banco Mundial). 2. Coeficiente de la brecha de pobreza [la incidencia de la pobreza multiplicada por la gravedad de la pobreza] (Banco Mundial). 3. Proporción del consumo nacional que corresponde al quintil más pobre de la población (Banco Mundial)
Meta 2: Reducir a la mitad, entre 1990 y 2015, el porcentaje de personas que padecen hambre.	4. Porcentaje de menores de 5 años con insuficiencia ponderal (UNICEF-OMS). 5. Porcentaje de la población por debajo del nivel mínimo de consumo de energía alimentaria (FAO).
<b>Objetivo 2. Lograr la enseñanza primaria universal</b>	
Meta 3: Velar por que, para el año 2015, los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria.	6. Tasa neta de matriculación en la enseñanza primaria (UNESCO). 7. Porcentaje de alumnos que comienzan el primer grado y llegan al quinto grado (UNESCO). 8. Tasa de alfabetización de las personas de 15 a 24 años (UNESCO).
<b>Objetivo 3. Promover la igualdad entre los sexos y la autonomía de la mujer</b>	
Meta 4: Eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2005, y en todos los niveles de la enseñanza antes de fines de 2015.	9. Relación entre niñas y niños en la educación primaria, secundaria y superior (UNESCO). 10. Relación entre las tasas de alfabetización de las mujeres y los hombres de 15 a 24 años (UNESCO). 11. Proporción de mujeres entre los empleados asalariados en el sector no agrícola (OIT). 12. Proporción de puestos ocupados por mujeres en el parlamento nacional (Unión Interparlamentaria).
<b>Objetivo 4. Reducir la mortalidad de los niños menores de 5 años</b>	
Meta 5: Reducir en dos terceras partes, entre 1990 y 2015, la mortalidad de los niños menores de 5 años.	13. Tasas de mortalidad de menores de 5 años (UNICEF-OMS). 14. Tasa de mortalidad infantil (UNICEF-OMS). 15. Porcentaje de niños de 1 año vacunados contra el sarampión (UNICEF-OMS).
<b>Objetivo 5. Mejorar la salud materna</b>	
Meta 6: Reducir, entre 1990 y 2015, la mortalidad materna en tres cuartas partes.	16. Tasa de mortalidad materna (UNICEF-OMS). 17. Porcentaje de partos con asistencia de personal sanitario especializado (UNICEF-OMS).

Objetivos y metas	Indicadores
<b>Objetivo 6. Combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades</b>	
Meta 7: Haber detenido y comenzado a reducir, para el año 2015, la propagación del VIH/SIDA.	<p>19. Porcentaje de uso de preservativos dentro de la tasa de uso de anticonceptivos (División de Población de las Naciones Unidas).</p> <p>19a. Utilización de preservativos en la última relación sexual de alto riesgo (UNICEF-OMS).</p> <p>19b. Porcentaje de la población de 15 a 24 años que tiene conocimientos amplios y correctos sobre el VIH/SIDA (UNICEF-OMS).</p> <p>19c. Tasa de prevalencia de uso de preservativos (División de Población de las Naciones Unidas).</p> <p>20. Relación entre la matriculación de niños huérfanos y la matriculación de niños no huérfanos de 10 a 14 años (UNICEF, ONUSIDA, OMS).</p>
Meta 8: Haber detenido y comenzado a reducir, para el año 2015, la incidencia del paludismo y otras enfermedades graves.	<p>21. Prevalencia y tasas de mortalidad asociadas al paludismo (OMS).</p> <p>22. Proporción de la población de zonas de riesgo de paludismo que aplica medidas eficaces de prevención y tratamiento del paludismo (UNICEF-OMS).</p> <p>23. Prevalencia y tasas de mortalidad asociadas a la tuberculosis (OMS).</p> <p>24. Proporción de casos de tuberculosis detectados y curados con DOTS (estrategia recomendada internacionalmente para el control de tuberculosis) (OMS).</p>
<b>Objetivo 7: Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente</b>	
Meta 9: Incorporar los principios del desarrollo sostenible en las políticas y los programas nacionales e invertir la pérdida de recursos del medio ambiente.	<p>25. Proporción de la superficie cubierta por bosques (FAO).</p> <p>26. Relación entre zonas protegidas para mantener la diversidad biológica y la superficie total (PNUMA-WCMC).</p> <p>27. Uso de energía (equivalente en kilogramos de petróleo) por 1,000 dólares del producto interno bruto (PPA) (OIE, Banco Mundial).</p> <p>28. Emisiones de dióxido de carbono per cápita (Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático, División de Estadística de las Naciones Unidas) y consumo de clorofluorocarburos que agotan la capa de ozono (toneladas de PAO). (PNUMA-Secretaría del Convenio sobre el Ozono)</p> <p>29. Proporción de la población que utiliza combustibles sólidos (OMS).</p>
Meta 10: Reducir a la mitad para el año 2015 el porcentaje de personas que carezcan de acceso sostenible al agua potable y a servicios básicos de saneamiento.	<p>30. Proporción de la población con acceso sostenible a mejores fuentes de abastecimiento de agua, en zonas urbanas y rurales (UNICEF-OMS).</p> <p>31. Proporción de la población con acceso a servicios de saneamiento mejorados, en zonas urbanas y rurales (UNICEF-OMS).</p>
Meta 11: Haber mejorado considerablemente, para el año 2020, la vida de por lo menos 100 millones de habitantes de chabolas.	<p>32. Proporción de hogares con acceso a tenencia segura de la tierra (Naciones Unidas-Hábitat).</p>

Objetivos y metas	Indicadores
<b>Objetivo 8. Fomentar una asociación mundial para el desarrollo</b>	
<p><b>Meta 12:</b> Desarrollar aún más un sistema comercial y financiero abierto, basado en normas, previsible y no discriminatorio.</p>	<p><i>En los casos de los países menos adelantados, los países africanos, los países en desarrollo sin litoral y los pequeños Estados insulares en desarrollo, algunos de los indicadores mencionados a continuación se supervisarán por separado.</i></p>
<p>Se incluye el compromiso de lograr una buena gestión de los asuntos públicos, el desarrollo y la reducción de la pobreza, en cada país y en el plano internacional.</p>	<p><u>Asistencia oficial para el desarrollo (AOD)</u></p>
<p><b>Meta 13:</b> Atender las necesidades especiales de los países menos adelantados.</p>	<p>33. La AOD neta, total y para los países menos adelantados, en porcentaje del ingreso nacional bruto de los países donantes del Comité de la Asistencia para el desarrollo (CAD) de la OCDE (OCDE).</p>
<p>Se incluye la eliminación de aranceles y cupos de las exportaciones de los países menos adelantados; el programa mejorado de alivio de la deuda de los países pobres muy endeudados y la cancelación de la deuda bilateral oficial, y la concesión de una asistencia para el desarrollo más generosa a los países que hayan expresado su determinación de reducir la pobreza.</p>	<p>34. Proporción de la AOD total bilateral y por sectores de los donantes del CAD de la OCDE para los servicios básicos (educación básica, atención primaria de salud, nutrición, abastecimiento de agua salubre y servicios de saneamiento) (OCDE).</p>
<p><b>Meta 14:</b> Atender las necesidades especiales de los países en desarrollo sin litoral y de los pequeños Estados insulares en desarrollo (mediante el Programa de Acción para el desarrollo sostenible de los pequeños Estados insulares en desarrollo y las decisiones adoptadas en el vigésimo segundo período extraordinario de sesiones de la Asamblea General).</p>	<p>35. Proporción de la AOD bilateral de los donantes del CAD de la OCDE que no está condicionada (OCDE).</p>
<p><b>Meta 15:</b> Encarar de manera general los problemas de la deuda de los países en desarrollo con medidas nacionales e internacionales a fin de hacer la deuda sostenible a largo plazo.</p>	<p>36. La AOD recibida en los países en desarrollo sin litoral en porcentaje de su ingreso nacional bruto (OCDE).</p>
<p><b>Meta 16:</b> Fomentar el comercio y el desarrollo sostenible de los países en desarrollo sin litoral y de los pequeños Estados insulares en desarrollo (mediante el Programa de Acción para el desarrollo sostenible de los pequeños Estados insulares en desarrollo y las decisiones adoptadas en el vigésimo segundo período extraordinario de sesiones de la Asamblea General).</p>	<p>37. La AOD recibida por los pequeños Estados insulares en desarrollo en proporción de su ingreso nacional bruto (OCDE).</p>
<p><b>Meta 17:</b> Fomentar el comercio y el desarrollo sostenible de los países en desarrollo sin litoral y de los pequeños Estados insulares en desarrollo (mediante el Programa de Acción para el desarrollo sostenible de los pequeños Estados insulares en desarrollo y las decisiones adoptadas en el vigésimo segundo período extraordinario de sesiones de la Asamblea General).</p>	<p><u>Acceso a los mercados</u></p>
<p><b>Meta 18:</b> Fomentar el comercio y el desarrollo sostenible de los países en desarrollo sin litoral y de los pequeños Estados insulares en desarrollo (mediante el Programa de Acción para el desarrollo sostenible de los pequeños Estados insulares en desarrollo y las decisiones adoptadas en el vigésimo segundo período extraordinario de sesiones de la Asamblea General).</p>	<p>38. Proporción del total de importaciones de los países desarrollados (por su valor y sin incluir armamentos) procedentes de países en desarrollo y de países menos adelantados, admitidas libres de derechos (UNCTAD, OMC, Banco Mundial).</p>
<p><b>Meta 19:</b> Fomentar el comercio y el desarrollo sostenible de los países en desarrollo sin litoral y de los pequeños Estados insulares en desarrollo (mediante el Programa de Acción para el desarrollo sostenible de los pequeños Estados insulares en desarrollo y las decisiones adoptadas en el vigésimo segundo período extraordinario de sesiones de la Asamblea General).</p>	<p>39. Aranceles medios aplicados por países desarrollados a los productos agrícolas y textiles y el vestido procedentes de países en desarrollo (UNCTAD, OMC, Banco Mundial).</p>
<p><b>Meta 20:</b> Fomentar el comercio y el desarrollo sostenible de los países en desarrollo sin litoral y de los pequeños Estados insulares en desarrollo (mediante el Programa de Acción para el desarrollo sostenible de los pequeños Estados insulares en desarrollo y las decisiones adoptadas en el vigésimo segundo período extraordinario de sesiones de la Asamblea General).</p>	<p>40. Estimación de la ayuda agrícola en países de la OCDE en porcentaje de su producto interno bruto (OCDE).</p>
<p><b>Meta 21:</b> Fomentar el comercio y el desarrollo sostenible de los países en desarrollo sin litoral y de los pequeños Estados insulares en desarrollo (mediante el Programa de Acción para el desarrollo sostenible de los pequeños Estados insulares en desarrollo y las decisiones adoptadas en el vigésimo segundo período extraordinario de sesiones de la Asamblea General).</p>	<p>41. Proporción de la AOD para fomentar la capacidad comercial (OCDE, OMC).</p>
<p><b>Meta 22:</b> Fomentar el comercio y el desarrollo sostenible de los países en desarrollo sin litoral y de los pequeños Estados insulares en desarrollo (mediante el Programa de Acción para el desarrollo sostenible de los pequeños Estados insulares en desarrollo y las decisiones adoptadas en el vigésimo segundo período extraordinario de sesiones de la Asamblea General).</p>	<p><u>Sostenibilidad de la deuda</u></p>
<p><b>Meta 23:</b> Fomentar el comercio y el desarrollo sostenible de los países en desarrollo sin litoral y de los pequeños Estados insulares en desarrollo (mediante el Programa de Acción para el desarrollo sostenible de los pequeños Estados insulares en desarrollo y las decisiones adoptadas en el vigésimo segundo período extraordinario de sesiones de la Asamblea General).</p>	<p>42. Número total de países que han alcanzado los puntos de decisión y número que ha alcanzado los puntos de culminación en la iniciativa para la reducción de la deuda de los países pobres muy endeudados (acumulativo) (FMI-Banco Mundial).</p>
<p><b>Meta 24:</b> Fomentar el comercio y el desarrollo sostenible de los países en desarrollo sin litoral y de los pequeños Estados insulares en desarrollo (mediante el Programa de Acción para el desarrollo sostenible de los pequeños Estados insulares en desarrollo y las decisiones adoptadas en el vigésimo segundo período extraordinario de sesiones de la Asamblea General).</p>	<p>43. Alivio de la deuda comprometido conforme a la iniciativa para la reducción de la deuda de los países pobres muy endeudados (FMI-Banco Mundial).</p>
<p><b>Meta 25:</b> Fomentar el comercio y el desarrollo sostenible de los países en desarrollo sin litoral y de los pequeños Estados insulares en desarrollo (mediante el Programa de Acción para el desarrollo sostenible de los pequeños Estados insulares en desarrollo y las decisiones adoptadas en el vigésimo segundo período extraordinario de sesiones de la Asamblea General).</p>	<p>44. Servicio de la deuda como porcentaje de las exportaciones de bienes y servicios (FMI-Banco Mundial).</p>

Objetivos y metas	Indicadores
Meta 16: En cooperación con los países en desarrollo, elaborar y aplicar estrategias que proporcionen a los jóvenes un trabajo digno y productivo.	45. Tasa de desempleo de jóvenes comprendidos entre los 15 y los 24 años, por sexo y total (OIT).
Meta 17: En cooperación con las empresas farmacéuticas, dar acceso a los medicamentos esenciales en los países en desarrollo a un costo razonable.	46. Proporción de la población con acceso estable a medicamentos esenciales a un costo razonable (OMS).
Meta 18: En colaboración con el sector privado, velar por que se puedan aprovechar los beneficios de las nuevas tecnologías, en particular las tecnologías de la información y las comunicaciones.	47. Líneas de teléfono y abonados a teléfonos celulares por 100 habitantes (UIT). 48. Computadoras personales en uso por 100 habitantes y usuarios de Internet por 100 habitantes (UIT).

Tomado de Torres (2005 : 153-156). Por más información consultar:

<http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/index.html>



